



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDACTICA Y ORGANIZACIÓN
ESCOLAR**

TESIS DOCTORAL

*ANÁLISIS DEL PERFIL Y SALIDAS ACADÉMICAS,
FORMATIVAS Y LABORALES DE LA
POBLACIÓN ADOLESCENTE EN RIESGO
DE EXCLUSIÓN SOCIAL*

**POR: ANTONIO LEAL MARTÍN
ORCID iD 0000-0001-7196-0832**

**DIRIGIDA POR: M^a TERESA CASTILLA MESA
Y VICTOR M. MARTÍN SOLBES**


MÁLAGA, JUNIO DE 2017





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Antonio Leal Martín

 <http://orcid.org/0000-0001-7196-0832>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



MARIA TERESA CASTILLA MESA, con DNI 24299011V, Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga y VICTOR MANUEL MARTÍN SOLBES, con DNI 24872815V, Profesor Ayudante Doctor de Universidad en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

HACEN CONSTAR

Que el trabajo realizado para la obtención del título de Doctor por ANTONIO LEAL MARTIN, con DNI 53697468N, titulado "ANÁLISIS DEL PERFIL Y SALIDAS ACADÉMICAS, FORMATIVAS Y LABORALES DE LA POBLACIÓN ADOLESCENTE EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL", ha procedido a incorporar rigurosamente las sugerencias provenientes de la evaluación externa y reúne los requisitos de interés y actualidad del tema elegido, rigor científico en la metodología utilizada, estructura formal en la redacción del escrito final y riqueza documental, que son necesarios para ser presentados ante el tribunal nombrado para juzgarlo, en la fecha y lugar que oportunamente se indiquen.

Lo cual certificamos a los efectos oportunos

En Málaga, a 27 de junio de 2017

Fdo. M^a Teresa Castilla Mesa

Fdo. Víctor Manuel Martín Solbes

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

A Esther, Lluvia, Bruno y al pequeño Martín, por su
comprensión, amor y sus sonrisas a pesar
de todo el tiempo que les he robado.

A mi madre y mi padre, por servirme de ejemplo, por
su sacrificio y lucha en la vida que les ha
tocado vivir, y por enseñarme a ver
la vida con estos ojos.

A Alberto, Alvarito y Alejandro, por acompañarme
siempre y por regalarme esa mirada de
curiosidad cuando les hablo.

A Pepe, por permitirme soñar,
darme alas y por ponérmelo
todo siempre tan fácil.

A Teresa, por confiar en mí,
por su infinito corazón
y por ser tan especial

Y un especial agradecimiento:

... a mis directores en este proyecto, Teresa y Víctor, por su paciencia, empatía y
por las risas y momentos que hemos compartido.

... a Mar, Jan y al resto, por enseñarme lo dura que puede llegar a ser esta vida,
y por confirmarme que la esperanza es lo último que se pierde.

... y a un sin fin de gente y situaciones que han hecho que llegue hasta aquí.

Muchísimas gracias.

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

INDICE TESIS

INTRODUCCIÓN	2
--------------	---

MARCO TEÓRICO

CAPITULO 1: Fundamentación teórica

1. Introducción	12
2. La Cultura de Paz	13
2.1 Introducción	13
2.2 Conceptualización	13
2.3 La escuela como generadora de la Cultura de Paz	19
3. Diálogo	29
3.1 Introducción	29
3.2 El diálogo en la institución escolar	29
a. Aprendizaje dialógico	
b. Lenguaje como elemento integrador	
4. Democracia	42
4.1 Introducción	42
4.2 Concepto de democracia	43
4.3 La cultura escolar democrática	48
5. Pedagogía Social	54
5.1 Introducción	54
5.2 Concepto pedagogía social (historia y evolución)	55

5.3 Historia y evolución de la pedagogía social	58
5.4 Pedagogía y pedagogía terapéutica	62
5.5 Papel de la Pedagogía Social en la educación	65

CAPITULO 2: Contextualización

1. Introducción	72
2. De los Programas de Garantía Social (PGS) a la Formación Profesional Básica (FPB), pasando por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)	73
2.1 Los Programas de Garantía Social	73
2.2 Los Programas de Cualificación Profesional Inicial	75
2.3 La Formación Profesional Básica	83
2.4 A modo de concreción PGS-PCPI-FPB	86
3. El alumnado de estos programas	94

CAPITULO 3: Conceptualización

1. Introducción	112
2. Socialización	113
2.1 Agentes socializadores	120
2.1.1 Familia	122
2.1.2 Escuela	123
2.1.3 Iguales	124
2.1.4 Medios de comunicación	126
2.2 Adolescencia	127
3. Vulnerabilidad social	132

4. Indicadores de riesgo psicosocial	133
5. Indicadores protectores	137
6. Situaciones de riesgo en menores	140
7. El agravamiento de las situaciones de riesgo	145
7.1 Exclusión social	148
7.2 Marginación social	150
7.2.1. Tipos de marginación	154
7.3 Inadaptación social	155
7.4 Conflicto social	160
8. Resiliencia	162

MARCO METODOLÓGICO

CAPITULO 4: Posibles aproximaciones investigadoras

1. Introducción	172
2. La investigación: aproximación conceptual	172
2.1.- ¿Por qué investigar en educación?	176
3. Concepto de paradigma	180
4. Paradigmas tradicionales en el ámbito de las ciencias sociales	183

4.1 El paradigma Empirista-Positivista	184
4.2 El paradigma Femenológica o Etnográfico	185
4.3 El paradigma Sociocrítico	186
5. El enfoque cuantitativo y cualitativo de la investigación	189
5.1 El enfoque cuantitativo	190
5.2 El enfoque cualitativo	192
5.3 Cuantitativo versus cualitativo	195
5.4 Justificación de la selección del enfoque cualitativo	197
6. Metodología de estudio	205
6.1 La Fenomenología	208
6.2 Investigación-Acción Participante	211
6.3 Método Naturalista	214
6.4 La Etnografía	217
6.5 Justificación de la selección del método de investigación	222

CAPITULO 5: Definición de problema y objetivos de investigación

1. Introducción	232
2. Planteamiento del problema	232
3. Objetivos de investigación	237

CAPITULO 6: El proceso metodológico

1. Introducción	246
2. Procedimientos y técnicas de recogida de datos:	246

2.1 La observación	250
2.1.1 Conceptualización y otros	251
2.1.2 Clasificación de la observación	254
2.1.3 Observación Sistematizada y No Sistematizada	256
2.1.4 Observación Participante y No participante	259
2.1.5 Observación Participante versus No Participante	267
2.1.6 Justificación de nuestra selección	268
3. Otras fuentes de información	275
3.1 La Entrevista	275
3.1.1 La Entrevista en Profundidad (Cualitativa)	278
3.2 Cuestionarios	282
3.3 Grupo Focal	294
3.4 Validación del instrumento	298
4. Población y muestra	308
4.1 Población	308
4.2 Muestra	311

CAPITULO 7: Análisis e interpretación de los datos

1. Introducción	318
2. Recogida de los datos	319
3. Análisis de los datos	323
3.1 Categorías	326
3.2 Descripción de la información en función de las categorías	329
3.2.1 Competencias personales	329
3.2.2 Institución escolar	368
3.2.3 Impacto social	376

4. Limitaciones	383
------------------------	------------

CAPITULO 8: Conclusiones y propuestas

1. Conclusiones	388
------------------------	------------

2. Propuestas finales	392
------------------------------	------------

FUENTES DE INFORMACIÓN	404
-------------------------------	------------

Antonio Leal Martín
Tesis Doctoral



Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

INTRODUCCIÓN

“En mi caso, mi tinao particular lo recorre longitudinalmente el viento de norte a sur y de sur a norte, trayendo consigo los aires con olor a tierra húmeda de los Montes de Málaga; a pino carrasco, romero y lavanda de Torrijos, Jotrón y de la Casa de Miguel. Sin embargo, cuando estos aires suben del sur, arrancan en mi Misericordia, -¡¡sin dudar!!-, al traer en suspensión ese olor a pata de olivo que se funde entre chasquidos en sus propias brasas, las cuales acarician, con mucho tacto, a ese pescado que al levantar el alba trae un hombre con los bajos del pantalón arremangado y que machaca a cada paso sus alpargatas de esparto.

Éste, mi tinao, es mi sitio de reflexión donde rodeado de macetas y velas, sentado sobre un taburete de anea con mi perra junto a mis pies y, a veces, con el pequeño Bruno correteando con su “taka-taka” por allí, pienso en mí día a día, en situaciones, circunstancias, comentarios...

Estos pensamientos hacen que me evada de forma presencial hacia mis adentros, pensando como en esta ocasión, en este primer contacto con el centro y con los alumnos y alumnas de éste, comenzando a generarse las primeras disputas cognitivas en mi cabeza buscando el porqué de este caos, de esta agonía en la que se veían involucrados todos los protagonistas de esta obra bélica que tomaba forma en el aula de atención socioeducativa y en el aula donde se desarrolla el Programa de Cualificación Profesional Inicial en esta institución.

Buscaba de manera masiva el dar una explicación a estos “conflictos”. Esto me impulsó a sumergirme, a mojarme del sentimiento de este estrato de población escolar, a imaginar el vivenciar de los alumnos y las alumnas fuera de las paredes del centro, en su barrio, una y otra vez y de forma prolongada, intentando en mi “realista imaginar” perturbar lo menos posible el contexto en el que se desarrollan.

A partir de todo esto fueron aflorando cuestiones e interrogantes, a la misma vez que se daban conclusiones que únicamente eran la puerta de algo nuevo que investigar.

Poco a poco en los días que se fueron sucediendo, fui recogiendo el punto de vista de los participantes de forma natural, dejándolos fluir libremente en su exposición, interviniendo exclusivamente para invitarles a seguir. Tras esto, mis esfuerzos iban dirigidos a entender el entorno sociocultural que éstos describían, desde las diferentes perspectivas que le achacaba el rol que cada uno desempeñaba en una joven sociedad con denotadas connotaciones de marginalidad y de violencia.

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

Ya en este punto, era notable destacar la necesidad de paliar, por un lado, la discordancia, el roce estridente de culturas que se generaba en el centro, en un extremo se encuentra la representación de la institución escolar y en el otro, el más importante e imperante, el de la población que da la razón de existir al primero, el de los alumnos y las alumnas que allí asistían. La necesidad de una contextualización de peso que suavice las diferencias entre la institución escolar y el contexto donde se desenvuelven sus alumnos y alumnas, es vital para obtener beneficios y más aún, en situaciones como las que describo en este documento, donde las características de la población que acude al centro dista tanto de las más idóneas para la tarea escolar.

Y por el otro lado, destacaría las necesidades de la población escolar, un conjunto que vive en un conflicto constante de valores, que no tiene empatía, que carece de habilidades sociales fuera de su contexto más inmediato, que no encuentra las herramientas necesarias para regular su conducta, actos que ocupan un lugar por derecho y necesidad en su vida para la violencia y agresividad, el consumo de las drogas...

Estos escolares, tenían impresos en su persona el “habitar”, entendiendo por éste, a la cultura que aflora en un contexto a través de la interacción. Por lo que este habitar es en sí, histórico y social; comprendiendo a un conjunto de costumbres y gustos, a una comunidad con identidades y roles propios.

Todas estas características emanan principalmente en las calles de este núcleo y de las mismas paredes del colegio, donde con un modelo autoritario, un modelo que no invite al diálogo, a la reflexión y que no les apoye en la búsqueda de un itinerario que les motive y enriquezca, tan solo servirá de “sparring” para su desarrollo como clase excluida.”

“Diario de un Fabricante de Rótulos”

Fragmento de un texto personal del autor

En el texto que a continuación se presenta pretendemos responder, a esos interrogantes que sacudían la tranquilidad del protagonista del fragmento anterior. Una realidad actual que se reproduce y se multiplica como consecuencia de las variables sociales que hoy en día imperan, y a lo que desde la institución escolar, entre otros recursos, hacen frente los Programas de Cualificación Profesional Inicial, ahora con la normativa actual denominados Formación Profesional Básica, cuya “... finalidad es lograr que los alumnos y alumnas adquieran un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que permitan desempeñar un puesto de trabajo; prepararles para su

incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos” (www.madrid.org).

Estos programas no son nuevos sino que desde que la Ley de Educación del 70 estableciera el fin de la escolarización obligatoria a los 14 años, comenzó a generarse un estrato de sujetos desescolarizados que en los 80 comenzó a ser un foco de alarma social, produciendo las primeras reacciones por parte de nuestro sistema educativo para solventarlas creándose las primeras aulas taller que se pueden considerar como los principios de lo que sería más tarde los Programas de Garantía Social (PGS) que se regularían en los 90 con la LOGSE, a lo que con el paso de los años sustituirían los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que aparecieron con la LOE, y nuevamente con la actual LOMCE éstos últimos serían sustituidos con la Formación Profesional Básica (FPB). Un nuevo cambio que tal y como se muestra más adelante ha quedado lejos de sus intenciones, mostrando la preocupación que existe y el reflejo de una cuestión aún por resolver.

Parte de las cuestiones a las que se alude en el fragmento anterior podrían ser a modo de ejemplo las siguientes, las cuales alguien se podría adelantar y querer responder rápidamente, y tal vez no se equivocaría, pero el desafío se encuentra en profundizar más allá de la primera respuesta e ir al núcleo latente de la situación que desemboca en el punto descrito.

- ¿Qué variables aglutinan a todos estos alumnos y alumnas?
- ¿Hay un perfil en el que acotar a todos?
- ¿Dan estos programas respuesta a las necesidades de este alumnado?
- ¿Tiene más peso el currículo “oculto” o el currículo formal en estos casos?
- ¿Es congruente la evolución de la sociedad con la respuesta que se da desde la institución escolar?
- ¿Qué lugar tienen los diferentes agentes sociales en este suceso?
- ¿Cómo se puede abordar a nivel social al alumnado antes de llegar a estos programas?
- ¿Cuánto influye el estilo docente en terminar cursando estos programas?
- ¿Qué papel tiene que acometer el docente en estos programas?
- Corresponden las estructuras organizativas del centro escolar con la demanda del alumnado de hoy
- ¿Hay que incidir especialmente en la parte socio-emocional del alumno/a?

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

- ¿Esta vinculado exclusivamente cursar estos programas con la pertenencia a determinadas clases o contextos sociales?

Todos estos interrogantes se pueden concretar únicamente en dos, las cuales recogen la esencia-objeto de nuestra investigación y que dan lugar a abordarse desde dos perspectivas diferentes pero que convergen, como son una social y otra educativa; y estas cuestiones a las que hacemos referencia son las siguientes:

- ¿Por qué acaba este alumnado cursando estos programas?
- ¿Responden estos programas las necesidades de éstos?

Para avanzar hacia la respuesta a estos interrogantes se ha generado este documento, el cual se acoge a una estructura clásica compuesta dos bloques: un primero que corresponde con el marco teórico mientras que el segundo alberga al marco metodológico.

Referente al marco teórico, éste está compuesto de tres capítulos donde en el primero se presenta el enfoque teórico que va a empapar todo aquello que se genere a lo largo de este proceso indagatorio, presentándose fraccionado en cada uno de los cuatro pilares teórico que sustenta como son:

- La Cultura de Paz
- El Diálogo
- La Democracia
- La Pedagogía Social

El siguiente de estos tres capítulos hace alusión a la Contextualización, situándonos de forma firme sobre los descriptores del programa que se aborda, invitándonos a un recorrido histórico sobre la evolución de éstos desde sus primeros pasos hasta el día de hoy, haciendo alusión a su desarrollo normativo, oferta formativa, así como a otros aspectos, como puede ser el alumnado que acude a estos programas, que pudieran resultar relevantes a tener en cuenta para nuestro posterior análisis y concreción de los datos obtenidos en el proceso de recogida de la información.

Ya en el tercer y último capítulo del marco teórico, cerramos con la conceptualización de unos términos que ocupan un lugar especial en la comprensión de las realidades que viven este alumnado y que nos permitirá obtener unos criterios de peso para poder afinar a la hora de catalogar y comprender diversos aspectos, al tratarse en ocasiones como la realidad

intermedia que nos abre las puertas al entendimiento entre la situación inicial de un sujeto y su estado final dentro de la comunidad en la que se desenvuelve a día de hoy.

El bloque metodológico parte de un primer capítulo donde se pone al descubierto toda la baraja investigadora desde la que partir para la elaboración de nuestra indagación. A esto le sigue un segundo capítulo dentro de este bloque donde se ejecuta el planteamiento del problema, en cuestión, junto con los objetivos que marcan las metas hacia la que dirigirse nuestra investigación

El siguiente de los capítulos que conforman la parte metodológica hace alusión a los diferentes procedimientos y técnicas de recogida de datos que se van a utilizar, además de definir la población sobre la que trabajar, y más concretamente delimitar la muestra sobre la que se va ejecutar el levantamiento y la recolección de esta información.

Y ya para concluir nuestro trabajo se suceden dos capítulos, donde en el primero con los datos obtenidos se lleva a cabo el análisis y la interpretación de los datos; mientras que en el último se cierra con la exposición de las conclusiones a las que se ha llegado y con la exposición de las propuestas resultantes de todo este proceso.

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

MARCO TEÓRICO

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

CAPITULO 1: Fundamentación teórica

- 1. Introducción**
- 2. La Cultura de Paz**
 - 2.1 Introducción**
 - 2.2 Conceptualización**
 - 2.3 La escuela como generadora de la Cultura de Paz**
- 3. Diálogo**
 - 3.1 Introducción**
 - 3.2 El diálogo en la institución escolar**
 - 3.3 Aprendizaje dialógico**
 - 3.4 Lenguaje como elemento integrador**
- 4. Democracia**
 - 4.1 Introducción**
 - 4.2 Concepto (Evolución histórica)**
 - 4.3 La cultura escolar democrática**
- 5. Pedagogía Social**
 - 5.1 Introducción**
 - 5.2 Concepto pedagogía social (historia y evolución)**
 - 5.3 Pedagogía y pedagogía terapéutica**
 - 5.4 Papel de la Pedagogía Social en la educación**

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

CAPITULO 1: Fundamentación teórica

1. Introducción

La elaboración del presente estudio se aferra a la idea de que la educación en los centros públicos y muy especialmente, dentro de éstos en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), ahora denominados como la Formación Profesional Básica, es una exigencia política de dar lo mejor que la sociedad puede ofrecer a aquellos que más lo necesitan, ya que, la escuela como compensadora de desigualdades debe huir de una política de mínimos y afrontar su tarea, y especialmente en el caso que aquí se aborda, con una amplia oferta que motive, reenganche e inyecte savia nueva a la vida escolar, y en especial, a este grupo de alumnos y alumnas para facilitarles herramientas para su huida del fondo del pozo al que los destina su falta de normatividad en la realidad social que los envuelve.

A continuación se presenta un análisis que tiene como puerto de partida la Cultura de Paz, con dosis de creatividad y de dinamismo, y que busca dar lugar a una parada, una mirada de 360º para ver lo que nos rodea y tras esto comenzar un empuje colectivo, que cuente con la implicación de toda la comunidad educativa, hacia el entendimiento de todo el abanico de factores (alumnado, docentes, familia, contexto social, iguales,...) que se ven implicado en esta “no sencilla” tarea a partir de la muestra aquí tratada.

En esta investigación se propone su desarrollo dentro de un marco teórico donde, tal y como hemos comentado antes, como protagonista principal esta la propia **cultura de paz** como referente procedimental, presentándose ésta como sustrato de cultivo que busca empapar a todos los agentes participantes, y como adherente ideológico para el resto de elementos teóricos, como la **democracia** que hace la labor de eje político vertebrador que propicia la participación y que por presencia excluye la exclusión social y favorece, junto el resto teórico, la heterogeneidad; el **diálogo** como principal herramienta de acción para el abordaje de los conflictos desde la horizontalidad, desde un espíritu de entendimiento y de cooperación mutua; y la **pedagogía social** como liquido vivo que refresca y favorezca los proceso de humanización influyendo a unos brotes corrompidos desde su base por la propia calidad de la materia orgánica sobre la que se sustenta, la cual los empuja “sin alternativa alguna” a

navegar por el filo de la navaja como sujetos con un alto grado de vulnerabilidad social.

2. La Cultura de Paz

2.1 Introducción

En el presente epígrafe, se aborda la Cultura de Paz la cual va a constituir el piñón base sobre el que se va estructurar todo el engranaje teórico sobre el que se filtrarán aquellos datos que se obtengan en un posterior ejercicio para el levantamiento y la recolección de datos.

A continuación, se aborda la conceptualización del término de Cultura de Paz para lo que se expone la interpretación que hacen de éste personajes relevantes de diversos campos profesionales, dejando notas del carácter abstracto del término en cuestión, pero de la que si que se podrá obtener la esencia en sí del concepto que emerge tras esta denominación, a lo que acompaña otros datos que se han incluido con la intención de dar más fuerza a la idea que nos llevemos, además de para afianzar el camino hacia el campo que de la educación que es la esencia donde tiene su desarrollo en cuestión este estudio.

Además se prosigue con la escuela como un punto referencial para la generación de la Cultura de Paz, como producto de un proceso simbiótico donde ofrecer a los alumnos y alumnas unos principios para la identificación, fomento e instauración de valores y medidas racionales para la resolución pacífica de conflictos, entre otros.

2.2 Conceptualización

En este punto del marco teórico es esencial partir desde el propio concepto, para después contextualizarlo en el ámbito en el que se desarrolla esta investigación. Para ello voy a partir desde el significado que le achaca a

este concepto la Real Academia de la Lengua Española (RAE), como si de un arranque neutro se tratara, para poco a poco enfocar este término con todo lo que conlleva al ámbito educativo propiamente dicho, y especialmente, a los Programas de Cualificación Profesional Inicial que con la actual LOMCE han pasado a denominarse, como en otra ocasiones he mencionado, Formación Profesional Básica.

La RAE nos presenta a este término como un vocablo proveniente del latín [pax (paxis) que significa “acuerdo, pacto”], y lo define de las siguientes formas:

1. f. Situación en la que no existe lucha armada en un país o entre países.
2. f. Relación de armonía entre las personas, sin enfrentamientos ni conflictos.
3. f. Acuerdo alcanzado entre las naciones por el que se pone fin a una guerra. U. t. en pl. con el mismo significado que en sing.
4. f. Ausencia de ruido o ajetreo en un lugar o en un momento.
5. f. Estado de quien no está perturbado por ningún conflicto o inquietud. *“Disfrutar de una paz profunda”*
6. f. Rel. En el cristianismo, sentimiento de armonía interior que reciben de Dios los fieles. *“La paz descienda sobre vosotros”*

Diccionario de la lengua española, RAE
<http://dle.rae.es/?id=SEelFDw>

De esta definición emerge una sensación de simpleza, de algo fácil, de algo que en mayor o menor medida está al alcance de la mano de cualquiera. Pero la dificultad no radica en su facilidad de acción, ya que, lo laborioso se oculta en la modificación o reconstrucción del trasfondo cultural de los sujetos que actúa como detonante de las acciones que hacen que verdaderamente ésta emerja o no; y aún más difícil, que perdure la Paz en el dinamismo de la sociedad.

En nuestro alrededor, como contexto más próximo pero extensible a muchísimos otros lugares, la gran ausente es la paz, ya que, el ciclo capitalista que envuelve nuestro vivir diario nos bombardea y es reproductor de una gran cantidad de acciones, de sustancia comportamental, que es incongruente, que es incompatible su presencia en un ambiente pacífico.

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

Volviendo al concepto de Paz, las definiciones de éste que podemos encontrar son numerosísimas, pero voy a ceñirme en esta ocasión a aquellas citadas en “el mundo.es” bajo el título 40 definiciones de Paz, de 22 de Marzo de 2009, y presentes en la página web de la Fundación Cultura de Paz (http://fund-culturadepaz.org/doc/40_Definiciones_PAZ.pdf). De entre las que destaco algunas como, por ejemplo:

“En un estado democrático, la paz equivale a la vida en libertad y sin temor de sufrir persecución o violencia por las propias ideas o forma de vida, siempre que se atengan a la legalidad. La paz no es estática, no equivale a una congelación beatífica de la vida, sino al ejercicio pleno y sin coacciones de los derechos de ciudadanía. Esto, como digo, dentro de los estados democráticos; y lo deseable será alcanzar un orden internacional en que sea también posible algo semejante entre los diversos estados, los cuales hoy están todavía unos respecto a otros en situación... asilvestrada”

Fernando Savater, escritor y filósofo.

“No ver en el otro un rival sino un espejo donde mirarse”

Gustavo Martín Garzo, narrador y poeta.

“Es difícil resumirlo en una frase. Creo que esta cita de José Agustín Goytisolo refleja un poco lo que pienso:

*Frente al tirano y sus leyes
yo mi corazón pondría
para que volviera el aire
por tu casa y por la mía”*

Eduard Estivill, neurofisiólogo y estudioso del sueño.

“Un acto de valentía con el que cualquier sociedad debe soñar”

Ana Pastor, presentadora de “El Objetivo”.

Pero de todas las que presentadas en la web de la Fundación Cultura de Paz, destaca la siguiente:

“Paz es tener presente en cada instante la igual dignidad de todos los seres humanos, capaces de crear, de inventar su destino, de no resignarse. Paz es vivir, serenamente, intensamente, sembrando cada día semillas de amor y de concordia. Paz es caminar a contraviento, todos distintos, todos unidos por valores comunes. Paz es com-padecer, com-partir, des-vivirse. Paz es transitar resueltamente desde una cultura secular de imposición y violencia a una cultura de comprensión y conciliación. Paz es, en suma, atreverse a pasar de la fuerza a la palabra”

Federico Mayor Zaragoza

Presidente de la Fundación Cultura de Paz.

http://fund-culturadepaz.org/doc/40_Definiciones_PAZ.pdf

En estas últimas definiciones, y especialmente en la realizada por Mayor Z., F, 2009, se vislumbra la complejidad del hacer presente la paz, del “...transitar resueltamente desde una cultura secular de imposición y violencia a una cultura de comprensión y conciliación.”. La Asamblea General de las Naciones Unidas deja constancia que “La paz no es sólo la ausencia de conflictos, sino que también requiere un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos” (1999, pág 2).

A todo el proceso de pacificación lo ha de envolver para hacerlo auténticamente manifiesto, un velo cultural que reclame su legitimidad desde los cimientos de la sociedad que le da vigencia al envolver éste los conocimientos, las artes, leyes, moralidad, costumbres,... además, de los hábitos y habilidades que los hombres y mujeres han adquiridos en el núcleo familiar, como primer foco socializador, en conjunto con los que los sujetos adquieren como parte manifiesta de una sociedad de la que son miembros.

La palabra cultura, apoyando lo anteriormente expuesto, tiene su origen en el latín, en la palabra “*cultus*” que hace alusión a cultivo. Esto referido al tema que se aborda, hace alusión al desarrollo a través de la vivencia, de la interacción de aspectos direccionados a la constitución de una cultura de paz.

Según la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su Art.1 (1999, pág. 2-3) expone que “una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:

- a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación

- b) El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional
- c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales
- d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos
- e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presente y futuras
- f) El respeto y la promoción del derecho al desarrollo
- g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres
- h) El respeto y el fomento de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información
- i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones”

El pleno desarrollo de una Cultura de Paz, siguiendo con el mismo documento, lleva adherido de forma directa una serie de acciones entre las que se destacan las siguientes:

- c) “la promoción de la democracia, el desarrollo de los derechos humanos y las libertades fundamentales y el respeto y cumplimiento universales de éstos
- d) la posibilidad de que todas las personas a todos los niveles desarrollen aptitudes para el diálogo, la negociación, la formación de consenso y la solución pacífica de controversias

f) la erradicación de la pobreza y el analfabetismo y la reducción de las desigualdades entre las naciones y dentro de ellas

h) la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer promoviendo su autonomía y una representación equitativa en todos los niveles de la adopción de decisiones

h) el respeto, la promoción y la protección de los derechos del niño

j) la eliminación de todas las formas de racismo, discriminación racial, xenofobia e intolerancia conexas”

Naciones Unidas, Art.3 (1999, pág 3-4)

A todo esto habría que sumar que una cultura de paz que esta presente en una sociedad, es decir, que se ha colado desde sus raíces hasta la última de las hojas posicionándose como eje teórico que justifica cada uno de los procedimientos que se desarrollen, culmina su verdadera instauración generando cambios en este conjunto tal y como lo plantea Jares (2003), citado por Vila Merino, E. S. y Martín Solbes, V. M. (2011, pág. 2), los cuales quedan patentes en aspectos donde:

1. “Una cultura de paz renuncia al dominio en todos los ámbitos de la actividad humana, tanto en los círculos próximos de convivencia como en el nivel macroestructural.
2. Una cultura de paz se asienta en el respeto a la diferencia, a la diversidad, a las distintas manifestaciones culturales de los pueblos en tanto que todas son patrimonio de la humanidad.
3. Una cultura de paz desenmascara la noción de *enemigo* habitualmente unida a procesos de manipulación de la información.
4. Una cultura de paz se replantea radicalmente el carácter sexista de nueva cultura eliminando el dominio de los valores asociados al género masculino sobre el femenino.
5. Una cultura de paz exige e implica una cultura democrática y la defensa de los valores públicos frente a los privados.

6. Una cultura de paz es incompatible con el adoctrinamiento, los dogmatismos y fundamentalismos de cualquier tipo, bien sean religiosos, ideológicos, tecnológicos, políticos, entre otros, tan frecuentes como devastadores en la evolución histórica de la cultura occidental.
7. Una cultura de paz tiene que recuperar para muchos ciudadanos, desarrollar para otros, y cultivar para todas y todos, el valor del compromiso y la solidaridad.
8. Una cultura de paz exige y se fundamenta en la plena coherencia entre los medios a emplear y los fines a conseguir.”

El inicio y consolidación de este proceso de enculturamiento hacia la paz, es una acción que debe difundirse desde los pilares mismos de la sociedad en la que se esta instaurando, para poco a poco irse acomodando en su totalidad, por eso, es tan importante tomar como referente la escuela como generadora de la cultura de paz, proceso que se presenta en el siguiente subapartado de este punto.

2.3 La escuela como generadora de la Cultura de Paz

Cuando hablamos de hacer llegar la Cultura de Paz a todos los contextos, tenemos que tener en cuenta para ello, que “desempeñan una función clave en la promoción de una cultura de paz los padres, los maestros, los políticos, los periodistas, los órganos y grupos religiosos, los intelectuales, quienes realizan actividades científicas, filosóficas, creativas y artísticas, los trabajadores sanitarios y de actividades humanitarias, los trabajadores sociales, quienes ejercen funciones directivas en diversos niveles, así como las organizaciones no gubernamentales” (Naciones Unidas, Art.8. 2009, pág 4). Teniendo esto en cuenta, partiremos de que cualquier persona o institución puede acometer el rol de promocionar la Cultura de Paz, pero en este caso nos vamos a volcar en la institución escolar como contexto principal donde interacciona la población que tiene como referente el desarrollo de esta investigación.

“[la paz es...] Una palabra que encierra una de las primeras cosas que deberíamos aprender de pequeños. A través de la paz, llega el entendimiento y de ahí la construcción de un mundo mejor”

Niña Pastori, cantante.

http://fund-culturadepaz.org/doc/40_Definiciones_PAZ.pdf

En el ámbito educativo a nivel autonómico, es necesario destacar la figura de Binaburo, J. A., que llevó a cabo la creación y coordinación de la Red Andaluza: “Escuela: Espacios de Paz” apoyándose, en cuanto a carácter normativo se refiere, en lo establecido en el Decreto 19/2007, de 23 de Enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la mejora de la convivencia en los centros sostenidos con fondos públicos, en la que se expresa la finalidad de:

“facilitar a los miembros de la comunidad educativa el asesoramiento, la orientación, la formación y los recursos precisos”

Para el desarrollo del este decreto en nuestra comunidad autónoma se realizó la Orden de 18 de Julio de 2007 por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del Plan de Convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos.

Y volviendo con J. A. Binaburo, dejando de lado las bases legislativas, añadir que sorprende de éste aquello que describe su manera de comunicar. De estas artes, su retórica, emana ese concepto que es la piedra angular de esta Cultura; donde destaca el diálogo como principal herramienta con la que trabajar hacia un enfoque basado en los principales puntos que ha de tener siempre en cuenta el docente, como son el refuerzo de actitudes que vayan dirigidas al fomento del respeto y la convivencia, alejando al grupo-aula del más mínimo resquicio de conductas excluyentes y discriminatorias que puedan dar lugar al separatismo grupal, y más aún a la ofensa de otro sujeto.

“[la paz es...] El único sustrato posible sobre el que pueden crecer la justicia, el desarrollo y la felicidad de los pueblos. Paz es equilibrio y serenidad, respeto al otro y DIÁLOGO. La imagen de la paz es la de una madre y un hijo que se miran a los ojos y sonrían”.

Padre Ángel García

Premio príncipe de Asturias de la Concordia.
http://fund-culturadepaz.org/doc/40_Definiciones_PAZ.pdf

“El diálogo, en este contexto, se entiende como un proceso interactivo mediado por el lenguaje y que requiere, para ser considerado con naturaleza dialógica, realizarse desde una posición de horizontalidad en la que la validez de las intervenciones se encuentra en relación directa a la capacidad argumentativa de los interactuantes, y no a las posiciones de poder que estos ocupan” (Castilla Mesa, M. T., 2015, pág. 216). Tal y como comenta Castilla Mesa, M. T., el diálogo ocupa un lugar de vital importancia para hacer llegar la cultura de Paz a todos al ámbito escolar, al igual que a otros ámbitos de nuestra existencia, pero siempre acompañado de una serie de consideraciones sobre las cuales me extiendo en otro apartado del marco teórico, específico, referente al diálogo.

La educación se encuentra en una encrucijada que busca empapar a toda la comunidad educativa de los ingredientes para la constitución de una cultura de paz; una cultura que quiere abonar a una sociedad desde su raíz, para posteriormente encontrar su reflejo en su fruto, pero según Vila Merino, E. S. y Martín Solbes, V. M. (2011, pág. 5) para ello ha de superar tres retos:

- “El primero consiste en satisfacer la exigencia de pasar de un modelo de educación institucionalizada a un modelo de sociedad educadora
- El segundo obedece a la exigencia de la propia construcción de la cultura de paz, de diseñar proyectos educativos integrales, participativos y permanentes basados en la actuación conjunta de todos los componentes de la comunidad educativa y de amplios sectores de la sociedad
- El tercero pretende fomentar los valores universales compartidos y los comportamientos en que se basa la cultura de paz, ya que son una finalidad educativa que supone el aprendizaje de una ciudadanía capaz de manejar situaciones difíciles e inciertas desde la autonomía y la responsabilidad individual”

Por ello, es esencial un enfoque que se base en “la escuela (¿reproductora o incentivadora de la transformación social?) y en sus agentes educativos y socializadores (maestros, padres, alumnos, orientadores...) como eje principal, pero que se extiende a la sociedad y al rol que cada uno de sus componentes

asuma como educador y transmisor de auténticos valores humanizadores” (Castilla Mesa, M. T., 2015, pág. 212). Ya que, “la educación constituye sin lugar a dudas el instrumento más valioso para construir la cultura de paz pero, a su vez, los valores que ésta inspira deben constituir fines y contenidos básicos de tal educación. Cultura de Paz y educación mantienen así una interacción constante, porque si la primera es la que nutre, orienta, guía, marca meta y horizontes educativos, la segunda es la que posibilita, desde su perspectiva ética, la construcción de modelos y significados culturales nuevos” (Tuvilla, 2004, pág. 406. Citado por Vila Merino, E. S. y Martín Solbes, V. M., 2011, pág. 5)

En cuanto a “las actitudes tienen una estrecha relación con el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que las actitudes que los estudiantes mantienen hacia los profesores, las materias académicas, o hacia la escuela como un todo, son factores antecedentes que influyen sustancialmente en el proceso de aprendizaje, de manera que según sea el signo de las actitudes (positivo o negativo), el aprendizaje escolar resultará favorecido o perjudicado”, según Beltrán y Moraleda et al. (1987, pág. 249), citado por Castanedo Secadas, C., (1994, pág. 93). Por ello referente al fomento de actitudes, congruentes con la cultura de paz, el docente ha de introducir y potenciar el que el alumnado tome una postura activa y comprometida ante las injusticias; se les ha de invitar a que asuman el que sus relaciones se basen durante toda su vida en la comunicación y en el respeto de todas aquellas personas que los rodean, además, de potenciar una conciencia ambiental; a esto habría que añadir que su participación dentro de un grupo va más allá del simple oír, ya que es esencial el saber escuchar. Resaltando el papel del docente como potenciador del autoconcepto de sus alumnos y alumnas, a los que ha de enseñar a valorar sus propias capacidades confiriéndoles mayor seguridad y confianza pero siempre vigilante de que no se establezcan posturas de superioridad y de debilidad entre ellos, ya que se estaría generando el caldo de cultivo del conflicto, alejándonos con la afirmación de estas circunstancias de la Paz.

“... si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena, e incluso, a la amistad.

Parecería entonces adecuado dar a la educación dos orientaciones complementarias. En el primer nivel, el descubrimiento gradual del otro. En el segundo, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes, un método quizás eficaz para evitar o resolver los conflictos latentes.”

Delors J. (1994, pág. 97)

Otro aspecto que destaca del discurso de J. A. Binaburo (2007), tal vez primordial en el rol del docente, es el que los alumnos y las alumnas no únicamente aprenden aquello que le pretendemos enseñar, aquello que curricularmente tenemos presente; sino que además, también “nos aprenden”. Nuestra propia presencia se convierte en ejemplo, en un estímulo que inevitablemente se ofrece, y que por interacción es asimilable por los sujetos que están expuestos a él. Ya que, del propio vivir en el aula, de la relación entre los que en ella participan, surgen actos (a favor o en contra de la cultura de paz) por lo que, tiene gran importancia la coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos. A esto debemos adherir, a groso modo, “... la practica y eficacia de la implantación de estrategias dinamizadoras que conciencien y contribuyan a la mejora de un proceso socieducativo integrador en un modelo de sociedad inclusiva y democrática, en suma, que genere procesos de humanización” (Castilla Mesa, M. T., 2015, pág. 215)

La ejecución de este aspecto es la primera piedra generatriz de la Cultura de Paz en la institución escolar, buscando el dar cambios como los que se plantean en el siguiente cuadro:

Movimiento educativo para fomentar la Cultura de Paz

CONTRAVALORES	NUEVOS VALORES
Uso de la violencia	Respeto a la vida
Competitividad	Cooperación
Conformismo	Crítica
Individualismo	Equipo

Coacción	Libertad
Discriminación	Igualdad
Conflictos por la fuerza	Diálogo
Pensamiento único	Pluralismo

Binaburo, J. A. (2007)

En el momento de intentar invitar a que la Cultura de Paz empape nuestra aula se deben tener en cuenta una serie de contravalores, además de otra de nuevos valores a favor de esta nueva cultura. Estando concienciado de que “una educación centrada en los valores es una educación centrada en el hombre” (Pascual, 1988, pág. 21), ya que según Howe y Howe los “valores son todo aquello por lo que estamos a favor o en contra. Los valores dan sentido y dirección a nuestras vidas” (1977, pág. 19).

Hoy en día este concepto esta en sobreuso, aspecto que ya enunció Bossman (1991, citado por Castanedo S., C. 1994, pág. 94), el cual advierte sobre el inadecuado uso que a menudo se hace del término “valores”, puntualizando que éstos: “constituyen la fibra moral inherente a cada sociedad, describiendo lo que a niveles profundos proporciona integridad y dirección a la conducta del individuo, proporcionando coherencia a todo orden social”.

Por esto, no debemos perder de vista que “estamos asistiendo a una revolución de la información que, lejos de crear posibilidades para mejorar las condiciones de vida de la humanidad, corre el riesgo de dejarse hegemonizar por un modelo social determinado que puede acentuar relativamente las desigualdades y generar otras nuevas, fomentando la multiplicidad de problemáticas sociales que agudizan la exclusión social” (Castilla Mesa, M. T., 2015, pág. 212). El proceso de globalización, en hermandad con la revolución de la información, como fenómeno en el que participamos, hace un flaco favor a la sociedad, ya que, trasciende de lo puramente económico a otros ámbitos como por ejemplo a la cultura; la globalización en términos generales, tiende hacia una homogenización cultural y a posicionar el dominio económico en manos de unos pocos (competencia, discriminación, conflictos,...), atentando contra los valores que han de estar presentes en una cultura de paz y contra la identidad

de cada pueblo, favoreciendo el desprendimiento de esas características que hacen que unos pueblos difieran de otros.

Esta espiral que en cada vuelta aumenta su velocidad, desprendiendo cada vez más rebaba; una rebaba que se alimenta, que se aprovecha de la “vulnerabilidad social” que presentan los sujetos; entendiéndola “como una condición social de riesgo, de dificultad, que inhabilita e invalida, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados, en la satisfacción de su bienestar- en tanto subsistencia calidad de vida- en contextos sociohistóricos y culturalmente determinados” según Perona, N. y otros (2001)

Los factores por lo que se origina la vulnerabilidad son diversos, entre los que destaca la “fragilidad social, que se refiere a la predisposición que surge como resultado del nivel de marginalidad y segregación social del asentamiento humano y sus condiciones de desventaja y debilidad relativa por factores socioeconómicos” según Cardona, O. D. (2001), citado en Perona, N y otros (2001).

Retomando y enfocándolo nuevamente en el contexto escolar, este movimiento genera unos efectos (contravalores) que son la antítesis de una cultura de paz, la cual “... es responsabilidad directa de los gobernantes pero, muy especialmente, de los educadores(as) que deben ser promotores de una cultura dirigida a una sociedad más justa y equitativa al considerar que es un signo de bienestar y armonía que nos une a los demás a la naturaleza y al cosmos en su conjunto” según Muñoz y Molina (2009, pág. 15), citado por Vila Merino, E. S. y Martín Solbes, V. M. (2011, pág. 3)

Para el fomento de la cultura de paz en el contexto escolar la Asamblea General de las Naciones Unidas, en el punto 9 de su Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (1999, pág. 6) presenta unas “*Medidas para promover la Cultura de Paz por medio de la educación*”, entre las que destacan las siguientes:

- “Velar por que los niños, desde la primera infancia, reciban instrucción sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana y de tolerancia y no discriminación.
- Hacer que los niños participen en actividades en que se les inculquen los valores y los objetivos de una cultura de paz.

- Velar por que haya igualdad de acceso de las mujeres, especialmente de las niñas, a la educación.”

Acciones como las expuestas han de ocupar un puesto prioritario en el curriculum escolar a la hora de asentar valores en los miembros de una sociedad, Barrett (1961) y Williams (1961), con bastante antelación, ya enfatizaban en la importancia de los valores en la educación moderna: “la educación juega un importante rol en la creación de valores que afectan la estructura de los mismos en una determinada sociedad” (Citado en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo MEC, 1989b, pág. 94). La importancia de la institución escolar como motor de cambio es crucial, ya que de sobra así esta demostrado, la influencia de la labor de las escuelas en las generaciones venideras.

En el tema que abordamos la escuela tiene por delante un trabajo multidimensional; ya que, autores como Vera (2008, pág. 122), citado por Vila Merino, E. S. y Martín Solbes, (V. M., 2011, pág. 2), expone que un enfoque basado en “la cultura de paz implica para la educación cuatro ámbitos de actuación:

- “El aprendizaje de una ciudadanía democrática
- La educación para la paz y los derechos humanos
- La mejora de la convivencia escolar
- La prevención de la violencia”

Dimensiones como las presentadas ha de cobijar la acción de la institución escolar como ente responsable del cambio, siendo consciente de la situación que afronta partiendo de una realidad donde los contravalores (término presentado por Binaburo, J. A. en el cuadro “Movimiento para afrontar la Cultura de Paz”) es lo imperante en la población escolar hoy en día; debido a que es un aspecto que asciende y se asienta con más fuerza entre la población escolar a medida que estos alumnos y alumnas van ocupando lo ciclos educativos más próximos a la finalización de la edad de escolarización obligatoria, es decir, que la presencia de estos contravalores van aumentando directamente proporcional a medida que tienen más edad nuestros alumnos y alumnas, y de una manera más notable en programas educativos como el que envuelve a la población fruto de nuestra investigación.

La tarea a la que se enfrenta la escuela esta llena de interrogantes, y en especial a la hora de un enfoque dirigido al esparcimiento de la cultura de paz entre sus alumnos y alumnas; por ejemplo, siguiendo con los valores y contravalores, a la hora de realizar una selección de los valores que se quieran trabajar en el contexto escolar, se plantean diversas cuestiones como las expuestas por Marín Ibáñez, R. (1976, pág. 152):

- a. “¿cuáles son los valores que atraen al alumno...?”
- b. ¿cuáles son los que mueven a los padres...?
- c. ¿cuáles son los que atraen y mueven al profesorado...?
- d. ¿cuáles son los que desean las instituciones...?
- e. ¿cuáles son los que espera la sociedad en general o el propio estado?”

Todas necesarias a la hora del desarrollo de este enfoque, ya que, cuanto mejor sea la interacción de los vértices de este triángulo, institución-educando-familia, mejores serán los resultados que se puedan obtener al verse su fomento extendido, no en la institución escolar, sino generalizado a otros contextos esenciales en su desarrollo.

Con estos nuevos valores se intenta que los alumnos y las alumnas rompan con pensamientos excluyentes, como por ejemplo el miedo al preguntar, y se invita a que salgan de la ignorancia y del fácil adoctrinamiento, a que compartan el conocimiento y a que trabajen en la construcción conjunta de éste con otros compañeros como ellos; en definitiva, que se abran a otros espacios, a otras formas de relacionarse más libres y fructíferas con otras herramientas como son el diálogo y la extensión de la mano, acciones tan ausentes en contextos como en el que se desarrolla la etapa educativa de este documento.

Binaburo, J. A. (2007), siguiendo en la misma línea, recalca la necesaria e indispensable implicación de todos aquellos que rodean e interaccionan con los niños y niñas a lo largo de su desarrollo con la intención de formar una persona plena, con sus derechos, deberes y responsabilidades. Reflejando que esto es vital, debido al asentamiento del aprendizaje en base a como se vayan solucionando los conflictos que surjan del simple hecho de enfrentarse con acciones, circunstancias,... que difieran de aquellas otras que ya tiene asimiladas, las cuales han dado lugar a un complejo que le posibilita al sujeto

irse dotando poco a poco de una amplia baraja de respuestas para afrontar los conflictos a los que se vaya enfrentando en su día a día.

Ya en el aula, el docente ha de afrontar la resolución de los posibles conflictos en el aula, un contexto donde la desigualdad social y la pobreza son elementos cada día más presentes en nuestro que hacer diario acometiendo el papel de factores en contra de la convivencia pacífica, por esto, el docente ha de enfrentarse a estos elementos de un forma creativa y constructiva donde los mismos integrantes de esos conflictos han de ser la parte central de tal acción, actuando como regulador del conflicto no solo en el aula sino en todo el centro, haciendo así que el alumnado asimile que todo es solucionable en la escuela sin tener que trascender a otros espacios, e intentando transformar esos conflictos en una fuente de riqueza de la que poder surtirse con la misión de enriquecer a la totalidad de todos aquellos que componen la institución, a través de diferentes actividades, jornadas,...

“...puesto que las guerras nacen en mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”

Asamblea General de las Naciones Unidas
(1999, pág. 1)

Sintetizando, la invitar a que la cultura de paz inunde la institución escolar conlleva una labor ardua por parte del docente, así como de toda la comunidad educativa, ya que, es esencial una participación colectiva para que no se quede en un espacio aislado, sino que se extienda a todo el contexto donde se inserta la escuela.

-¿Qué es la paz?-

“Que un elefante rosa, un pato con sombrero y un pulpo que canta ópera jueguen juntos”

Pocoyó, protagonista de serie infantil de animación.
http://fund-culturadepaz.org/doc/40_Definiciones_PAZ.pdf

3. Diálogo

3.1 Introducción

En el punto que emprendemos a continuación se va a abordar como elemento del marco teórico de esta investigación al diálogo, entendiendo a éste como una conversación entre dos o más individuos, los cuales exponen sus ideas o afectos a modo alternativo con la finalidad de intercambiar posturas.

Desde un enfoque basado en la cultura de paz, se pretende que el diálogo se constituya como la principal herramienta de acción para el abordaje de los conflictos desde la horizontalidad, desde un espíritu de entendimiento y de cooperación. El diálogo en la institución escolar, al igual que en la sociedad en su totalidad, ocupa un papel relevante donde emerge como principal característica la bidireccionalidad de la intención comunicativa, con lo que se parte de que por el hecho de dar el paso a dialogar, se acepta la participación del otro desde una posición de igualdad y de aceptación del prójimo.

El diálogo en el contexto escolar, va más allá de su rol como medio para la resolución de conflictos, a lo largo del desarrollo de este punto se va a mostrar otros aspectos de éste como es el aprendizaje dialógico, donde se posibilita el que los sujetos se conozca a si mismo y que sean conscientes del mundo que les rodea a través de enfrentarse colectivamente a una negociación de significados donde se pone en juego el bagaje cultural de cada uno ante un mismo referente.

Y para finalizar con la introducción de este punto, se destaca el último de los aspectos que se tratan aquí como es el poder integrador del diálogo (el lenguaje) en el ámbito escolar, en el cual se presentan diferentes aspectos que ha de acogerse a la hora de dialogar con la intención de integrar al alumnado, y en especial, a los alumnos y alumnas desencantados que se aborda a lo largo de todo esta estudio. Y añadir de la extensión de este punto a cualquier ámbito de la sociedad en general, no exclusivamente a la institución escolar que aquí se trata.

3.2 El diálogo en la institución escolar

“El diálogo, en este contexto, se entiende como un proceso interactivo mediado por el lenguaje y que requiere, para ser considerado con naturaleza

dialógica, realizarse desde una posición de horizontalidad en la que la validez de las intervenciones se encuentra en relación directa a la capacidad argumentativa de los interactuantes, y no a las posiciones de poder que estos ocupan”, tal y como comenta Castilla Mesa, M. T. (2015, pág. 216), el diálogo ocupa un lugar de vital importancia para hacer llegar la Cultura de Paz a todo el ámbito escolar, al igual que a otros ámbitos de nuestra existencia, pero siempre acompañado de una serie de consideraciones a las que además de las nombradas, y más aún, cuando esta enfocado a la esencia de la finalidad de esta institución, se caracteriza por poseer tres características como son el ser un diálogo reflexivo, crítico y, esencialmente, creativo al posicionar sus pilares en el bagaje cultural de los educandos que en él participan, en su experiencia de carácter informal acumulada en su día a día y que ponen en juego en esa encrucijada donde se negocian los significados dando lugar a un diálogo de peso. Que tal y como se comentó anteriormente, tras la apropiada reflexión, da lugar a la argumentación que es la apuesta que acompaña la ficha ganadora de cada uno de los participantes.

El ámbito escolar se propone como el lugar más idóneo y donde esta más presente este tipo de comunicación dialógica, que permite trascender a los temas más diversos y de interés para los alumnos y alumnas que en ella participan, dejando al descubierto el conjunto de hechos y vivencias que envuelven a estos sujetos, así como, la relevancia de tienen para ellos y ellas, además de para su desarrollo personal.

A través de las ventajas que nos proporciona el diálogo como herramienta de relevancia en la tarea escolar, se pueden abordar dos aspectos vitales en esta institución como son el aprendizaje y la integración de alumnado. Por esto se han generado dos subpuntos, que se extienden a continuación, donde se pueden ver las diferentes características que permiten achacarle esta función, así como, como otros aspectos referidos a esta finalidad que también pueden ser relevantes.

a. Aprendizaje dialógico

Según diversos autores la interacción docente-alumno ocupa un lugar especial en donde el diálogo es su principal basa. Por ello el cuidado y la habilidad en el dialogar del maestro es vital, así como su actualización en sus diferentes elementos, entendiendo por estos elementos: la gramática (relación sistémica de los elementos de la lengua), el léxico (vocabulario), la semántica

(significados), y un aspecto vital que engloba a todos los anteriores como es la contextualización.

“El conocimiento que resulta de un diálogo igualitario entre personas de entornos y perfiles muy diferentes es más profundo y más útil...”

Aubert et al. (2008)

Citado en: González, S. F. y otros (2012, pag. 116).

Teniendo como referente la definición del concepto de dialógico a Vila, E. S. (2011, pág. 12), donde expone que este término “hace referencia a acciones que tienen lugar por medio del diálogo y la argumentación entre varias personas o colectivos y cuyos resultados se aceptan como válidos para las mismas”, palabras que no definen la realidad de lo que mayoritariamente ocurre en las aulas escolares, donde lo que prima en éstas es la acción monológica del docente como “verdad absoluta” derivada del razonamiento de aquel que imparte docencia. Esta situación se ejemplariza de forma muy concreta junto a otros aspectos en la siguiente tabla de Flecha García, J. R. (1997), donde se muestra los diferentes elementos que caracterizan cada uno de los aprendizajes, yendo desde el tradicional hasta el dialógico pasando por el significativo:

APRENDIZAJE	TRADICIONAL	SIGNIFICATIVO	DIALÓGICO
Concepción	Objetivista	Constructivista	Comunicativo
Bases	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan	La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas	La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas
Ejemplo	La mesa es una mesa independientemente de cómo la vemos las personas	La mesa es una mesa porque la vemos como un objeto adecuado para comer	La mesa es una mesa porque nos ponemos de acuerdo en utilizarla para

			comer
Formación del profesorado	Contenidos a transmitir y metodologías para hacerlo	Conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados	Conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados
Enfoque disciplinar	Orientación pedagógica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos	Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos pedagógicos y sociológicos	Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica
Consecuencias	La imposición de una cultura homogénea genera y reproduce desigualdades	La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta la desigualdad del contexto, genera aumento de las desigualdades	Con la transformación del contexto, el respeto a las diferencias se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria

Flecha García, J. R. (1997)

De entre todos los diferentes elementos presentes en la tabla en los que basarse para conocer las diferencias o las pautas que describen cada uno de estos aprendizajes que se han mostrado, es de destacar básicamente por la temática que se aborda en esta investigación el último de los puntos, el de las consecuencias donde queda patente en el aprendizaje tradicional la imposición de la cultura dominante, impidiendo el pleno desarrollo de todos los alumnos y

alumnas, los cuales ven frenadas su derecho a la participación y expresión de sus ideas, dando su lugar a un arma blanca de doble filo que por un lado afecta al alumnado que ve impedida su libre expresión y a aquellos otros que ven limitada su acceso a otros estímulos que difieren de los expuestos por el docente.

A contraposición se coloca el aprendizaje dialógico el cual se abre a la diversidad cultural posicionando su base desde el respeto a las diferencias que están hoy en día, más presentes que nunca, en las aulas de los colegios dando lugar a una cultura escolar igualitaria empapada por un enfoque posicionado desde la Cultura de Paz donde todos tienen su papel en igualdad, y es respetada su participación como carburante para romper con el anquilosamiento del aprendizaje tradicional y dar lugar a una senda de conocimientos nuevos y compartidos en una comunidad de iguales dirigida por el docente.

Prosiguiendo con el concepto de aprendizaje dialógico, destacar los principios citados referente a este término por Flecha y Tortajada (1999, p.22-23), citados en "Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica", Vila, E.S., (2011, pág. 12-13). Éstos son los que se enumeran a continuación:

- a) "El diálogo igualitario. Las diferentes aportaciones son consideradas en función de la validez de los argumentos y no desde como la imposición de un saber culturalmente hegemónico. No se establece ninguna relación autoritaria o jerárquica en la que el profesor determine lo que es necesario aprender y marque tanto los contenidos como los ritmos de aprendizaje.
- b) La inteligencia cultural. Es un concepto más amplio de inteligencia que los habitualmente utilizados, no se reduce a la dimensión cognoscitiva basada en la acción teleológica, sino que contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana. Engloba a la inteligencia académica y la práctica y la demás capacidades de lenguaje y acción de los seres humanos que hacen posible llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales.
- c) La transformación. El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Es un aprendizaje que se basa en la premisa de Freire (1987) de que las personas somos seres de transformación y no de adaptación. La educación y el aprendizaje deben ir enfocados hacia el cambio para romper con el discurso de la

modernidad tradicional basado en teorías conservadoras que negaban la posibilidad de transformación con argumentos que sólo consideraban la forma como el sistema que se mantiene a través de la reproducción o bien desde el punto de vista de que nosotros debemos ser objeto de una concientización por parte de algún líder carismático o profesor inquieto que nos iluminará con su sabiduría abriéndonos los ojos a la realidad. La modernidad dialógica defiende la posibilidad de conveniencia de las transformaciones igualitarias que sean resultado del diálogo.

- d) La dimensión instrumental. No se contrapone a la dialógica. El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerde aprender. Así pues, incluye la parte instrumental que se ve intensificada y profundizada desde la crítica a la colonización tecnocrática del aprendizaje.
- e) La creación de sentido. Para superar la colonización del mercado y la burocrática y, de este modo, evitar que se imponga una lógica utilitarista que se reafirme a sí misma sin considerar las identidades e individualidades que todos poseemos hay que potenciar un aprendizaje que posibilite una interacción entre las personas dirigida por ellas mismas, creando así sentido para cada uno de nosotros.
- f) La solidaridad. Como expresión de la democratización de los diferentes contextos sociales y la lucha contra la exclusión que se deriva de la dualización social, es la única base en que se puede fundamentar un aprendizaje igualitario y dialógico.
- g) La igualdad de diferencias. Es contraria a la adaptación a la diversidad que relega la igualdad y que ha regido algunas reformas educativas. La cultura de la diferencia que olvida la igualdad lleva a que, en una situación de desigualdad, se refuerce como diverso lo que es excluyente, adaptando y no transformando y creando, en muchas ocasiones, mayores desigualdades”

Flecha y Tortajada (1999, p.22-23)

Todos estos principios desembocan en la necesidad de la contextualización de las tareas de aprendizaje dentro de la cultura de la comunidad con la que se están desarrollando estas tareas, es decir, dentro de la

comunidad donde se desenvuelven los educandos con los que se interacciona en el aula. Ya que a partir de lo descrito por Sánchez La Fuente (2012) acerca del Fondo de Garantía Epistemológico, esta necesidad de contextualizar, es debida, a que en esta acción de contextualización es donde tales herramientas y contenidos adquieren su significado compartido y negociado, al utilizarlos en la práctica cotidiana a través del diálogo. Por lo que se puede considerar que el aprendizaje es personal, pues la significación de los aprendizajes depende de los recursos cognitivos del alumno, es decir, de los conocimientos previos que tiene el sujeto de éstos y de la forma en la que se organizan en la estructura cognitiva de éste.

“Su importancia actual aumenta en una sociedad de la información en que el aprendizaje depende principalmente y cada vez más de todas interacciones del alumnado y no sólo de las que recibe en el aula ni sólo de sus conocimientos previos”

Flecha García, J. R. (1997)

Pérez Gómez, A. I. (1998, pág. 254), expone que “el problema pedagógico no se refiere tanto al logro de la motivación para aprender, como a la necesidad de recontextualizar las tareas de aprendizaje”, ya que los alumnos y alumnas “en la escuela,... se pone en contacto con los conceptos abstractos de las disciplinas de modo sustancialmente abstracto, sin referencia concreta a su utilidad práctica y al margen de su contexto, de la comunidad y de la cultura donde aquellos conceptos adquieren su sentido funcional, como herramientas útiles para comprender la realidad y diseñar propuestas de intervención”.



<https://tiracomica.wordpress.com/category/mafalda/>

Por lo que, enfocándolo hacia el campo de referencia de esta investigación, el docente cuando dialoga con un alumno/a o grupo de éstos, debe de exponerse a una verdadera negociación de significados ante un referente a tratar, y no ceñirse e imponer con arbitrariedad algo. En esta ocasión ha de ser contingente y llevar a cabo una verdadera escucha activa, teniendo siempre en mente que muchas de las pautas por las que se rigen la vida en sociedad dentro de este subconjunto cultural, nos pueden parecer productos irracionales que no obedecen a ninguna lógica desde nuestro punto de vista, por lo que se justifica que este Fondo de Garantía ha de tener partes comunes a la hora de interactuar para así poder anexionarse, y poder tejer una red dialogal entre el docente y el alumno, ya que “el sistema educativos en su conjunto, y la cultura académica en particular pueden entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y los significados, sentimientos y comportamientos emergentes de las nuevas generaciones” (Pérez Gómez, A. I., 1998, pág. 255).

Aún así, nos topamos con la semántica y los límites que cada entidad cultural otorga a un término, y en esta ocasión más explícitamente a un valor. El dialogar nos conducirá, de no interponerse ninguna de las partes participantes, no a más de la clarificación de lo que significa tal término para ello, pero no dará lugar a poder modificarlo. Apoyándome en lo expuesto por Michael Walter (1996), solo las convicciones ponen fin al diálogo, no al acuerdo, que siempre puede ser cuestionado, reanudándose así la discusión. En este punto de

la conversación solo se puede esperar, tal y como defiende Sánchez-La Fuente (2012), un acuerdo racional que conlleve a la cooperación, un desacuerdo razonable en el que existe una tolerancia respetable o a un desacuerdo irracional donde se infundan legítimas denuncias.

El lenguaje sirve para enseñar

AGUSTIN: *¿qué es lo que queremos hacer, en tu opinión, cuando hablamos?*

EDEODATO: *por lo que se me viene a las mientes en este momento enseñar o aprender.*

Ag.: *Uno de esos fines lo comprendo claramente y estoy de acuerdo contigo: cuando hablamos queremos enseñar, es evidente. Pero: ¿cómo se entiende eso de que queremos aprender?*

Ad.: *Pues ¿cómo te parece que va a ser, más que preguntando?*

Ag.: *Incluso entonces, a mi juicio, no queremos sino enseñar; pues déjame que te pregunte si interrogas por otro motivo que para enseñar lo que deseas enseñar a quien interrogas.*

Ad.: *Es cierto.*

Ag.: *Pues ya sabes que al utilizar el lenguaje no tenemos otro fin que el enseñar.*

Ad.: *No lo tengo del todo claro; pues si hablar consiste en pronunciar palabras, constato que eso también lo hacemos cuando cantamos. Ahora bien, cuando cantamos a menudo estamos solos, no hay nadie presente para aprender y por tanto no creo que deseemos enseñar nada a nadie.*

Ag.: *Sin embargo yo pienso que hay una manera de enseñar despertando los recuerdos, y es una manera importante, como lo demostrará el objeto mismo de nuestra conversación. Pero si estima que no aprendemos cuando recordamos y que el que recuerda no enseña, no voy a contradecirte; y por tanto pongo dos objetivos del lenguaje:*

enseñar o hacer recordar sea a nosotros mismos o sea a otros. Esto es también lo que hacemos cantando. ¿Estás de acuerdo?

Ad.: No del todo, pues me parece raro eso de que canto para recordar: lo hago solo por gusto.

*Citado en “El valor de educar”, Savater, F., 2004, pág. 194
(Agustín de Hipona, De magistro, I, 1)*

“Yo pienso que hay una manera de enseñar despertando los recuerdos” (fragmento del texto anterior), esa habilidad para despertar los recuerdos de los alumnos y alumnas se fraga en el lenguaje, en los significados que baraja el docente con los cuales ha de intentar sobreponerse a la carencia que existe de forma general, en mayor o menor medida, por parte del docente referente a ese fondo de garantía epistemológica común con el educando con el que comparte. Sin el cual, es nefasta la intención de profundizar con el diálogo en una vida y en un espectro cultural que tanto difiere con la suya propia.

Los rasgos más característicos de esta falta de “fondo” son relevantes a nivel empático y ético, lo que hará, no otro cosa, sino que interponer trabas en el entendimiento mutuo, principalmente por parte del docente.

b. Lenguaje como elemento integrador

Continuando, para que se lleve a cabo esta contextualización es necesario, que tanto los docentes como la institución especialmente, tenga en cuenta los rasgos socio-económicos y culturales de la población que alberga, quedando patente en el desenvolvimiento de los roles que acogen cada uno de los profesionales que en éste participan, así como en sus interacciones; cuya herramienta fundamental, el diálogo, se ve afectada de manera muy notable al haberse visto contaminada por un uso inapropiado que ha derivado en un producto diferente al original, especialmente en su semántica.

Referente a la población objeto de la investigación, éstos se encuentran sumergidos, de forma general y por los hábitos y acciones que forman parte del día a día de estos educandos, en un ambiente de marginalidad en el que los sujetos se ven sometidos al bombardeo constante de estímulos culturales

desfavorecedores para la demanda de la institución escolar. “Es ingenuo pretender que la escuela consiga la superación de tales desigualdades económicas y culturales, pero si puede y debe ofrecer la posibilidad de compensar en parte los efectos de tan escandalosa discriminación en el desarrollo individual de los grupos más marginados” (Pérez Gómez, A. I., 1998, pág. 257).

Debido a esta característica el docente ha de indagar para dar con aquella pista de éstos que le sea beneficiosa, a través de la cual “acercar la escuela a la realidad vivida por cada uno [lo que] supone facilitar el difícil tránsito a la cultura intelectual de quienes en su medio cotidiano se mueven en el mundo de relaciones locales, concretas, simples y empíricas” (Pérez Gómez, A. I., 1998, pág. 257), de tal manera que le facilite la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con los anteriores aprendidos de forma significativa; ya que, al estar claramente presentes en la estructura cognitiva, se facilita su relación con los nuevos contenidos.

“Con el presente sistema educativo, los centros de familias prácticas (cuyas personas adultas no tienen título universitario) tienen tendencia al aumento de la proporción de alumnado que no obtiene el nivel académico que la nueva sociedad requiere”

Flecha García, J. R. (1997)

En los fondos de garantía epistemológica de la población educativa, en los que el buen maestro ha de intentar penetrar, no le queda otra que construir con los recursos de los que disponga, un itinerario que le permita dar con aquellos datos que motive al alumnado, que lo haga moverse, que incida en la parte emocional (datos de habla expresivos); tras estos hay otros que inciden en avivar el fuego, unos que hacen que surjan núcleos de interés por lo que se está tratando (datos de habla valorativo), y de estos buscar su parte material, es decir, algo que representa en la realidad lo que hay en mi cabeza (datos de habla representativo). Finalmente, la acción del alumno se ve reflejada en los datos de habla normativo, que son aquellos que dan respuesta a preguntas como: ¿qué hacer?, ¿cómo debo obrar?,...

“Pero si una lengua es un dispositivo de acogida y de pertenencia, también es un dispositivo de rechazo y de exclusión: de aquellos que no la dominan, que no la aceptan, que no se sienten a gusto en ella, que no la usan, que no se someten a sus reglas, que no obedecen sus imperativos”

Barcena O., F. y otros (2006, pág. 245)

No debemos olvidar nuestra posición en el dialogar como ser tolerante que surge en la propia existencia de esta acción junto a la comprensión, el respeto y la comunicación para poder empatizar con el otro sin juzgar, y comprender sus reclamos, cuando desde nuestro punto de vista no es justo. Contando con este valor poseemos una herramienta valiosa en la tarea docente, más aún en estas circunstancias. Ya que hay ciertos valores que, cada uno a su manera, todas las sociedades comparten. Entre estos valores estarían la coexistencia pacífica y el de la vida y la libertad a los que sirve dicha coexistencia.

“El amor y la amabilidad son las dos manos con las que el maestro alfarero puede modelar la sonrisa de sus alumnos y, no menos importante, la suya propia”

Toro, J. M. (2005, pág. 100)

De sobra es sabido, con todo lo anteriormente redactado, así como con el simple hecho de no pensar en la figura del maestro como un transistor que más allá del ruido que produce, no transmite más. Es imposible separar al mensaje del conjunto de características que lo reviste, como son, entre otras, aquellas que surgen de las formas de expresión corporal o de la misma voz del emisor y de la interacción de éstas, a su vez con las que afloran del receptor o receptores a los que destina su mensaje.

En el diálogo entre el docente y sus alumnos y alumnas es necesario que el primero embriague con su mensaje, que en éste estén presentes el amor y la amabilidad tendiendo una mano que establezca el primer paso a ese diálogo.

Un diálogo en el que esté presente los descriptores de una cultura de paz, es un campo abonado, ya de por sí, para el aprendizaje donde el docente como instrumento principal ha de utilizar su voz, ya que “un educador, en efecto, es un profesional de la voz. Una voz que no es una herramienta de trabajo. Es un recurso de primer orden por cuanto es portadora de significados tanto explícitos como implícitos” (Toro, J. M., 2005, pág. 106)

La voz del docente se pone en juego en el diálogo, donde a partir de ésta emergerá las pistas acerca de la seguridad que éste tiene en sí mismo, e incluso, referente a su dominio acerca del tema que está tratando, aspecto que inundará todo el ambiente del aula posicionando al educador frente a sus alumnos y

alumnas y que será un punto a favor en la dinámica del aula, junto a otros aspectos que conforman el lenguaje como son, entre otros, la expresión corporal y la intención del emisor.

En los contextos como los que aborda este documento ocupa un lugar esencial el diálogo, ya que la palabra consciente y el equilibrio que le otorga la voz, tiene un papel fundamental en el hacer sentir y pensar a aquellos que nos rodean, adquiriendo relevancia en un trabajo en favor de la Cultura por la Paz.

“Mi voz añade a la semántica de una palabra o de una frase la explicación de lo que pienso, siento o he vivido con relación a ella”

Toro, J. M. (2005, pág. 106)

Por esto la voz del docente, como agente delator de nuestra inseguridad y anfitrión que invita, ha de incitar la ruptura de las barreras que se interponen para dejar fluir el sentimiento, permitiendo la coherencia entre lo que sentimos, aquellos que pensamos y, aquello otro, que decimos. Permitiéndole al docente, al igual que al educando, si éste se dispone a participar en este ciclo que se acelera a medida que se va profundizando, hablar desde nuestro ser prescindiendo de las máscaras que conllevan los roles sociales que hemos adquiridos por la pertenencia contextual que nos envuelve.

“Te recuerdo, entonces, lo que seguramente ya sabes, eso que, si no lo sabes, aunque sea oscuramente, difícilmente te podré explicar: que el lenguaje no es sólo algo que tenemos sino que es casi todo lo que somos, que determina la forma y la sustancia no sólo del mundo sino también de nosotros mismos, de nuestro pensamiento y de nuestra experiencia, que no pensamos desde nuestra genialidad sino desde nuestras palabras, que vivimos según la lengua que nos hace, de la que estamos hechos”(Barcena O., F. y otros, 2006, pág. 243). El lenguaje, como ingrediente principal para el diálogo, es fundamental su conocimiento, o la predisposición para el conocer por parte del docente, favoreciendo con ello la praxis y un ejemplo de calidad para el alumnado lo acoja desde lo común, lo pueda hacer suyo y luego compartir reactivando el flujo de éste en el aula.

Y a modo de síntesis, para finalizar se presenta este fragmento de donde se puede percibir la esencia que ha de estar presente en aquellos, que si tomamos como referente la temática que se aborda en esta investigación

podemos referirnos al conjunto formado por docente y sus alumnos y alumnas, en el momento en que se disponen a dialogar.

“necesitamos una lengua... pasional, en la que algo nos pase, incierta, que no esté normada por nuestro saber, ni por nuestro poder, ni por nuestra voluntad, que nunca sepamos de antemano a dónde nos lleva. Me gustaría conversar contigo”

Barcena O., F. y otros (2006, pág. 250)

4 Democracia

4.1 Introducción

En el punto que se presenta a continuación se aborda el concepto de democracia, el cual se pretende que inunde la base teórica sobre la que se desarrolla nuestra acción investigadora en el ámbito escolar, otorgándole la labor de eje político vertebrador propiciando así la participación de todos y todas, y que por su propia presencia es incongruente con la exclusión y favorece, junto el resto teórico, la heterogeneidad y la aceptación de la diversidad en este contexto.

El concepto de democracia se define desde un punto de vista imparcial, para comenzar a ir progresivamente orientándolo hacia un enfoque que lo posicione en el contexto educativo; pero para ello, se presentan diferentes aspectos de la realidad de este término que van desde su evolución histórica (a grandes rasgos), los tipos de democracia más notables que existen, la relación que guardan el desarrollo económico y democracia, así como, la democracia y los derechos humanos.

Destacable es el último de los subpuntos que se aborda en este punto, donde se muestra de forma genérica la cultura escolar “democrática” que impera en los centros que cobija nuestro sistema educativo, junto a una serie de contradicciones que están presentes de forma mayoritaria en la praxis profesional que se lleva a cabo en este contexto, lo que genera un chirrijo constante con la esencia del término en cuestión que se aborda en este apartado y que coloca la semilla del cuestionamiento permanente ante la dicotomía de la

educación como una institución que forma parte del engranaje del sistema capitalista que nos envuelve, o como una institución que ofrece a los educandos las herramientas necesarias para su desarrollo como un sujeto libre.

4.2 Concepto de Democracia

A la hora de abordar el concepto de democracia es esencial partir desde su propia raíz, para así poderlo después contextualizar en el ámbito en el que se desarrolla esta investigación de una forma más precisa y directa. Para ello se va a partir desde el significado que le achaca a este concepto la Real Academia de la Lengua Española (RAE), como si de un arranque neutro se tratara, para poco a poco enfocar este término con todo lo que conlleva al ámbito educativo propiamente dicho, y especialmente, a los Programas de Cualificación Profesional Inicial, los cuales con la actual LOMCE han pasado a denominarse, Formación Profesional Básica.

La RAE nos presenta a este término como un vocablo proveniente del latín tardío *democratīa*, y este del gr. *δημοκρατία dēmokratía*, y lo define de las siguientes formas:

1. f. Forma de gobierno en la que el poder político es ejercido por los ciudadanos.
2. f. País cuya forma de gobierno es una democracia.
3. f. Doctrina política según la cual la soberanía reside en el pueblo, que ejerce el poder directamente o por medio de representantes.
4. f. Forma de sociedad que practica la igualdad de derechos de los ciudadanos con independencia de etnias, sexos, credos religiosos, etc. Vivir en democracia. U. t. en sentido figurado.
5. f. Participación de todos los miembros de un grupo o de una asociación en la toma de decisiones.

Diccionario de la lengua española, RAE
<http://dle.rae.es/?id=C9NX1Wr>

De la definición que nos ofrece la RAE a su materialización, es decir, a su presencia en el ámbito de la educación que aquí se aborda tiene, al igual que le

ocurre otros de los campos tratados en esta investigación, un largo camino, ya que, la idea de democracia no se queda en una forma de gobierno, sino que además conlleva “un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada” (Dewey, J. 1995, pág. 82). Abriendo paso a la cooperación en las aulas frente a la competición que impera en éstas y que nuestro sistema educativo de encarga de potenciar, a base de establecer pruebas cuantitativas que no tiene otra misión sino la de cribar a la población escolar.

Referente al origen de este término, podemos atribuirlo a las antiguas civilizaciones las cuales organizaban sus instituciones sobre la base de los sistemas comunitarios e igualitarios tribales, a lo que se denomina “democracia tribal”.

Destacar entre los casos más relevantes de democracia tribal, se encuentran las experiencias de algunas ciudades estados (“polis”) de la Antigua Grecia, especialmente la de Atenas sobre el año 500 a.C., para que se pudiera llevar a cabo este tipo de gobierno estas ciudades griegas contaban con una serie de características como son principalmente las pequeñas dimensiones de su territorio y la escasa población que las constituían, posibilitando de esta forma que se pudiera realizar una asamblea del pueblo pero con una serie de restricciones como la que solo podían formar parte de ésta los varones libre, excluyendo de esta manera al 75% de la población, la cual queda integrada por esclavos, mujeres y otro pobladores extranjeros.

Hasta llegar a la esencia que tenemos de este concepto hoy en día, se ha ido puliendo y se le han ido adjuntando variables como producto del tiempo, acciones que así destaca Dahl, R. A. (1992, pág. 47-48) en este fragmento donde expone que “las democracias del siglo XX reflejan la tendencia de algunas sociedades a hacer efectivo el gobierno del pueblo. A lo largo de la historia de las sociedades se teoriza y se intenta pone en marcha ese ideal democrático. Cada intento adquiere connotaciones distintas según las experiencias políticas y



las características sociales anteriores”.

Como concreción del párrafo anterior, podemos quedarnos con la idea de la democracia como efecto de un proceso, a través del cual el término se va modelando dando lugar una serie de transformaciones que son el resultado de la aceptación y el rechazo con el contexto en el que se va desarrollar, y en especial con las situaciones y las teorías que imperan en ese momento, tengan o no un carácter democrático.

De este proceso de transformación y adaptación al contexto se han generado diversos tipos de democracia, todos definidos por unas variables concretas que le permite adherirse a las demandas concretas de la población. De modo general la democracia puede ser:

- a) Directa
- b) Representativa
- c) Semi-directa.

A. Democracia directa.

“En este tipo de democracia las decisiones se adoptan por todos. Este modelo de democracia es típico de sociedades formadas por pocos habitantes, en las que los ciudadanos se reunían a menudo en la plaza y votaban”

B. Democracia representativa.

“Las decisiones se adoptan por unos pocos (Diputados) a los que se ha otorgado, por unos años, la facultad de decidir en nombre de todos. Es necesaria la representación en países, regiones o pueblos con muchas personas porque resulta imposible debatir si hay mucha gente”

C. Democracia semi-directa.

“Este modelo mezcla:

- La democracia representativa, que le sirve de base: hay diputados que deciden
- La democracia directa, pues a veces se oye la voz de los ciudadanos: podemos votar en las elecciones, se nos hacen consultas o podemos iniciar una ley”

<http://www.asambleamadrid.es>

Otro aspecto relevante a mencionar en este apartado es acerca de la relación que, de forma general, se puede establecer entre la democracia y otras variables como son: la pobreza y los derechos humanos. Esta correspondencia entre estos términos nos permite hacernos una idea de las características que imperan en la realidad que nos desenvolvemos atendiendo a la correspondencia que guardan entre ellos los elementos citados.

Ahondando más en estas relaciones, abordamos primeramente la relación inversamente proporcional entre democracia y pobreza. La correspondencia que se apoya es que en aquellos países con mayores niveles de democracia poseen mayor Producto Interior Bruto per cápita, un mayor índice de desarrollo humano y, además un menor índice de pobreza. Esta afirmación no esta libre de discrepancias sobre si el logro de esto sea verdaderamente responsabilidad de la presencia de democracia en estos países.

Hay investigadores sobre la materia como Burkhart y Lewis-Beck (1994), que respaldados por unas investigaciones rigurosas basadas en el análisis de series temporales, han concretado que:

1. “El desarrollo económico conduce a la aparición de democracia
2. La democracia por sí misma no ayuda al desarrollo económico”

Siguiendo con este mismo autor, investigaciones posteriores revelaron que el responsable directo que conduce a un aumento del nivel de democratización es el mayor nivel de renta, de tal modo, que al aumento del nivel de esta estimula el que se produzcan cambios en la estructura productiva que inciden a favor del fomento de la democracia. Estableciendo que:

1. “Un mayor nivel de renta favorece mayores niveles educativos, lo cual crea un público más articulado, mejor informado y mejor preparado para la organización.
2. Un mayor nivel de desarrollo favorece un mayor grado de especialización ocupacional, esto produce primero el favorecimiento del sector secundario frente al primario, y del terciario respecto al secundario”

En cuanto a la relación entre los niveles de Democracia y la promoción de los Derechos Humanos. Partimos de la definición de la Declaración Universal de los Derechos Humanos expuesta por la Asamblea General de las Naciones Unidas, la cual la entiende como un “ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y asegure, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción”, (Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), citado en www.un.org)

Por lo expuesto hasta el momento, es fácilmente deducible el papel de la democracia en el compromiso por la aceptación de los derechos humanos, fundiéndose ésta junto a otros elementos para constituir la piedra angular sobre la que se sustenta la comprensión y la expansión de estos derechos.

“Todos los seres humanos nacen libre e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”

Declaración Universal de los Derechos Humanos
Art. 1, 1948 (Citado en: www.un.org)

Los ciudadanos como sujetos constituyentes de la masa humana que forma las ciudades, y a consecuencia de este apartado, se les puede definir como “el conjunto de derechos civiles, políticos y sociales que se sitúan en la base de la democracia moderna. Estos alcanzan su plena afirmación en el siglo XX.

- “Derechos civiles:

Libertad individual, de expresión, de ideología y religión, derecho a la propiedad, de cerrar contratos y a la justicia. Afirmados en el siglo XVIII.

- Derechos políticos:

Derecho a la participación en el proceso político como miembro de un cuerpo al que se le otorga autoridad política. Afirmados en el siglo XIX.

- Derechos sociales:

Libertad sindical y derecho a un bienestar económico mínimo y a una vida digna, según los estándares prevalentes en la sociedad en cada momento histórico. Afirmados en el siglo XX.”

<https://es.wikipedia.org/wiki/Democracia>

Y a modo de conclusión, resaltar la necesidad de la esencia en sí de este concepto en el ámbito educativo, y más especialmente en un programa con un alumnado tan peculiar, como base facilitadora para la participación de todos y cada uno de los componentes del aula sin ningún tipo de coartación, donde expresarse libremente y formar parte de manera activa con sus acciones en la vida de la clase, invitando a la reflexión al resto de sus compañeros con su interpretación sobre los diferentes hechos que sobrevienen en este contexto por la heterogeneidad de su composición.

4.3 La cultura escolar democrática

En este apartado para su desarrollo podríamos partir posicionándonos en que la “cultura democrática en la escuela: es el complejo de significados que estructuran los comportamientos, las prácticas, los saberes, valores y representaciones que configuran el marco de las relaciones de convivencia en el ámbito escolar, los cuales están basados en principios democráticos, aspecto que le confiere un sentido particular a este tipo de convivencia”, según Aguilar, J., & Cepecs, U.D.I. (2001pág. 285). A través del establecimiento de esta definición como base, expuesta a la evaluación o comparación con la interpretación que otros autores hacen de la ambigüedad de este concepto, nos arriesgamos a estas acciones ante la necesidad de establecer un punto de referencia desde donde estructurar el resto del apartado

A razón de éste primer fragmento, el concepto de cultura escolar democrática, esta en constante incongruencia con la realidad que vivimos en nuestras escuelas, aspecto que abarca Puig Rovira, J. M. (1996), citado en Aguilar, J., & Cepecs, U. D. I. (2001, pág. 282), el cual expone que a la hora de referirnos a la escuela como una comunidad participativa:

“Podemos decir, a partir de las aportaciones de múltiples autores, que la escuela democrática es una realidad profundamente contradictoria. Respecto a lo que aquí nos ocupa, la escuela defiende la participación y la autonomía, y a la vez se comporta de modo autoritario y heterónimo”

A continuación se añaden a esta cita, una serie de las principales contradicciones que presentan nuestras escuelas inherentes al concepto de democracia escolar, tal y como lo hemos presentado al principio, tomadas de este mismo autor:

- *“la escuela, una institución igualitaria que, sin embargo, reproduce la desigualdad social*

La sociología ha mostrado cómo la escuela, pese a su discurso y a sus prácticas igualitarias, en realidad está facilitando el éxito de tan sólo una parte de la población.

- *la escuela, institución respetuosa con las diferencias y garante de la tolerancia que, sin embargo, inculca actitudes discriminatorias.*

La escuela defiende la libre expresión de las diferencias en un marco de valores como la libertad, la igualdad y la tolerancia, pero a menudo transmite de modo implícito u oculto actitudes sexistas, racistas, xenófobas y competitivas.

- *La escuela, institución que proclama la necesidad de un aprendizaje crítico y creativo, pero que, sin embargo, usa medios verbales y memorísticos*

Junto a la defensa de criterios de aprendizaje como la actividad, la crítica o la creatividad, la escuela ha acaparado también infinidad de denuncias sobre el carácter jerárquico, pasivo, repetitivo y alejado de la realidad del aprendizaje que propicia

- *La escuela, Institución democrática que, sin embargo, está atravesada por hábitos autoritarios que limitan la participación y la autonomía.*

Como ya hemos apuntado, la escuela ha querido ser una institución democrática, aunque el autoritarismo haya sido un modo corriente de operar”

Y otras como:

- *la escuela es una institución cargada de imposiciones que pretende educar para la participación*
- *la escuela es una institución pretendidamente igualadora que mantiene mecanismo que favorecen el elitismo*

(Puig Rovira, J. M., 1996, pág. 30)

La cultura escolar con el fin de cambiar, este conjunto de aspectos, además de otros, tiene una camino largo y arduo que ha de generar desde sus cimientos y con la participación de todos sus integrantes, para lo que tiene “tiene el derecho y el deber de fomentar la igualdad y autonomía de los individuos a fin de capacitarlos para su intervención reflexiva en los espacios públicos de intervención política, es lógico que procure una educación adaptada a las desigualdades de partida que cada uno de ellos presenta” (Arostegui Plaza, J. L., 1998), generando el desarrollo de la capacidad de deliberación y participación de éste alumnado en democracia dentro de la escuela, y en un futuro poder extrapolar estos valores al núcleo social donde se desenvuelve como sujeto que se considera en igualdad de derechos de condiciones que el resto de los ciudadanos. Y todo esto apoyado e influido por la teoría de Dewey, el cual aportó, entre otras cosas, a la sociedad y a profesionales en la materia el llegar a entender que “la escuela debería ser una sociedad viva y sus planteamientos básicamente sociales” (Domínguez, E., 2005, pág. 72)

“Hume descubrió que “no había nada más sorprendente” que ver la facilidad con que los muchos son gobernados por los pocos; y observar la sumisión implícita con que los hombres renuncian a sus propios sentimientos y pasiones ante os de sus gobernantes. Cuando investigamos por qué medios se produce esta maravilla, descubrimos que, dado que la fuerza está siempre al lado de los gobernantes no tienen nada que los respalde salvo la opinión. [...]. Y si el Estado carece de la fuerza para coaccionar y puede escucharse la voz del pueblo, es necesario asegurarse de que la voz dice lo correcto”

Chomsky, N. (1992, pág. 235)

La democracia, y más aún en el caso que aquí se aborda, tiene su funcionamiento basado en poner “énfasis en la cooperación y democracia participativa y el compromiso por la transformación social y escolar” (Freire P., 1970) pasando por el consenso y todo basado en el diálogo. Por esto, en el momento en el que hay presencia de alguna variable que rompe con la igualdad de participación, que presupone poder, autoridad o exigencias de obediencia, directamente ya se está inundando este proceso de características antidemocráticas. Toda la población escolar con su participación, y con esto se hace referencia a la posibilidad de expresarse, tiene el mandato sobre el lugar que habita y comparte, ya que la voz de éstos es la que ha de interpretar el equipo directivo para poner en práctica la voluntad de todos y construir una escuela para todos; ya que estas escuelas por definición, siguiendo lo expuesto por Freire P. (1970) son inclusivas y antagónicas a una institución elitista y jerarquizada, pues luchan por alcanzar la plena igualdad social.

“Digo: libertad, digo: democracia, y de pronto siento que he dicho esas palabras sin haberme planteado una vez más su sentido más hondo, su mensaje más agudo, y siento también que muchos de los que las escuchan las están recibiendo a su vez como algo que amenaza convertirse en un estereotipo, en un cliché sobre el cual todo el mundo está de acuerdo porque esa es la naturaleza misma del cliché y del estereotipo: anteponer un lugar común a una vivencia, una convención a una reflexión, una piedra opaca a un pájaro vivo”

Cortazar, J. Citado por J. Ibañez (1997, pag. 52)

Lo siguiente a destacar en una institución con estas características es la presencia de una cultura escolar democrática, que ocupe el estatus de piedra angular de todas las acciones que deberían regir la vida de un colegio. Por parte de los profesionales del centro, el que todos dispongan la acción de su trabajo a buscar una meta común, augura buenos resultados. Más aún, si en esa implicación también se cuenta con la participación de las madres y padres, alumnado y el resto de la comunidad escolar.

En este propósito, enfocándolo desde la temática que se aborda en esta investigación, las características de los alumnos y las alumnas de este PCPI son muy diversas debido a la procedencia de éstos, lo que convierte a esta aula en un espacio multicultural lo que dificulta, en cierto modo, la democratización. Estas dificultades, entre otras, se ven apoyadas por los puntos cuestionados a Rorty, R. (1992):

- *“No todas las culturas comparten el mismo significado ante un mismo referente”*
- *“Ser francamente etnocéntrico implica construir argumentos que presuponen validez universal”* (algo universal lo es en todo momento y lugar)

El papel del docente no es ya el de un mero transmisor de contenidos, su labor se amplía a la inquietud y a la curiosidad de un alumnado que está permanentemente en contacto con el conocimiento y la información (Estévez, 2003) debiendo hacer suyas acciones de una vida en democracia como ejemplo. Además de convertirse en el sujeto impulsor de este modelo en las escuelas, las cuales tiene como base la libertad de expresión y donde el efecto del modelaje por parte del docente como constructor de un modo de vida es vital ya que “los alumnos aprenden no sólo conocimientos, sino también modos de estar y de ser, de juzgar y valorar, de mirar la realidad” (Ortega y otros, 2003, p. 47).

Dentro de las dimensiones de la Cultura de Paz en el contexto escolar, de la mano del profesor Leiva, se enmarca el concepto de Escuela Democrática exponiendo como eje articular la cultura del diálogo y la participación sin coartación, “de tal manera que la convivencia sea regulada por relaciones de apertura a la participación de los alumnos en la resolución de los conflictos y estableciendo canales para la discusión de los problemas que les afectan, y afectan a la convivencia y al clima escolar, tanto de cada aula concreta como del centro educativo en general” (Leiva J., 2007), ya que debemos obviar que, tal y como expone Santos Guerra (1997), “la democracia no son las votaciones, sino las discusiones en las cuales todo el mundo puede intervenir. Reavivar, en la cultura organizativa, la negociación de significados es el camino para la mejora de la acción educativa”

“De igual manera, la escuela no ha podido inmunizarse en su relación con sus contextos y entornos violentos, de los cuales ella misma es causa y efecto. Negando muchas veces las situaciones de violencia que en ella se dan y que su entorno genera, la escuela trató de inmunizarse frente a la violencia que azota el país, pero lo que se observa es que esta última ha terminado por atropellar a la escuela” (Aguilar, J., & Cepecs, U.D.I., 2001pág. 289). La institución escolar ha de hacer brotar una cultura escolar democrática desde sus raíces, haciendo frente a la violencia exterior a base de la presencia de ésta, plantando cara a los arrebatos exteriores y alejándose de contrarrestar la

violencia social que envuelve a la escuela con modelos autoritarios y disciplinarios que brillan por su imposición y no por sus resultados que pretende.

Ha día presente “el Reto es grande, si se piensa en la situación que todavía hoy se presenta en la mayoría de las instituciones educativas en relación con el manejo de la autoridad y el poder. Las prácticas autoritarias de la institución escolar, la vigencia de concepciones verticales de la autoridad y de visiones punitivas frente al comportamiento de los/as estudiantes...”, Aguilar, J., & Cepecs, U.D.I. (2001pág. 289). Aspectos como éstos dan lugar a un desconcierto que no tiene aún suficiente tamaño si levantamos la cabeza y llegamos a observar la máquina política que maneja a estas instituciones jugando a “dar forma a los datos históricos percibidos y a la visión del mundo contemporáneo en interés de los poderosos, asegurando, así, que el público, adecuadamente desconcertado, se [mantenga] en su lugar y [cumpla] su función” (Chomsky, N. 1992, pág. 345). Ya que “el estudio de la construcción y desarrollo de los sistemas escolares, el análisis de los cambios estructurales [...] y de los conflictos sociales que van a permitir forjar y consolidar los Estados nacionales y, en general, las sociedades industriales modernas permite considerar la escolarización como una práctica exigida, impuesta, obligatoria, estatal” (Fernández Amador, 1997, pág. 127), citado en Aróstegui Plaza, J. L. (1998) en detrimento de otras alternativas que, como consecuencia, quedan apartadas.

“La idea de control del pensamiento en las sociedades democráticas –o, por lo que a esto respecta, la estructuración de las opciones en una sociedad democrática por parte de instituciones privadas jerárquicas y coactivas- parece contradictoria a primera vista. Una sociedad es democrática en la medida en que sus ciudadanos desempeñan un papel significativo en la gestión de los asuntos públicos. Si su pensamiento es controlado o sus opciones son estrechamente restringidas, no están, evidentemente, desempeñando un papel significativo: sólo los controladores y aquéllos a quienes sirven lo hacen”

Chomsky, N. (1992, pág. 18)

“Lo peor es que desde el poder se utilice un lenguaje que no se corresponde con la realidad, se las vacíe de significado o, cuando menos se lo cambie por otro más suave y menos comprometido, y que, cada vez más, se procure relegar la libertad de acción a la libertad de elección” (Aróstegui Plaza, J. L., 1998). Es esencial el papel de la institución escolar para el pleno conocimiento del concepto de democracia, así como de sus herramientas y poder de ejecución; todo a través de la práctica, la reflexión y el debate, alejándonos de medias tintas que procuran únicamente una introducción

manipulada que se apoya en la ignorancia de los sujetos, ya que, se ha de dotar del poder suficiente a los educandos, de mostrarles su radio de acción en igualdad con su entorno institucional para poder participar y mostrar su opinión debido a que “no se trata de que los jóvenes acepten pasivamente las pautas de conducta, las normas y los valores de las distintas esferas de la sociedad, sino de que las acepten o las rechacen según su propio criterio” (Fernández Enguita, 1992, pág. 169)

Y tras este planteamiento, a modo de conclusión, solo queda plantearse “si las actuales políticas educativas que presuntamente alientan la participación no irán realmente encaminadas a “desescolarizarnos política, física y, sobre todo mentalmente” (Ibídem, 132), y si a fuerza de hablarnos de democracia o participación no se estará buscando, en realidad, darle el significado que al poder le interesa, y no el que la ciudadanía decida en ejercicio de sus legítimos derechos” (Aróstegui Plaza, J. L.,1998). Es decir, volvemos al dilema planteado en los años sesenta de las ideas Freire, P. (1973), la educación debe ser liberadora o domesticadora.

5 Pedagogía Social

5.1 Introducción

En el apartado que se aborda a continuación, se trata un concepto de especial relevancia en el campo que se desarrolla nuestra investigación como es la “Pedagogía Social”. A lo largo del despliegue de éste se va a presentar la conceptualización del mismo mostrando diferentes visiones fraguadas desde diversos autores los cuales nos ofrecen la posibilidad de reflexionar acerca del amplio espectro que puede demandar de la acción de esta ciencia. Y lo inconcluso de sus límites contextuales.

El abordaje de este punto ahora, ya después de haber presentado los otros “pilares” sobre los que se sustenta el marco teórico en el que va a obtener su fundamentación esta investigación, encuentra su por qué en la intención que se ha puesto para generar un orden lógico de los diferentes elementos de este conjunto teórico. Por ello, se ha partido de la cultura de paz como piedra angular alrededor de la que giran como herramienta y atmósfera, el diálogo y la democracia. Estos tres elementos encuentran su desarrollo en un acople, donde

si algo sobra es la armonía, con la Pedagogía social como ciencia con la suficiente fuerza como para tutelar todo el itinerario que tiene por delante este proceso. A todo esto, para reforzar la apuesta por esta ciencia se propone la plasticidad con la que cuenta para adecuarse a todas y cada una de las circunstancias que se puedan dar, y de esta manera seguir el movimiento rítmico, aunque a veces explosivo, con el que se acomete el desarrollo de la vida en la institución escolar y más aún, del tipo de alumnado que se despliega bajo la Formación Profesional Básica.

En este punto además, se presenta una breve evolución histórica de la Pedagogía terapéutica haciendo especial hincapié en los precursores de ésta como son Comenico, Pestalozzi, Kolping y Kerchensteiner. A todo esto le sigue, la conceptualización de los términos Pedagogía y Pedagogía Terapéutica a modo de posicionar a cada una en su ámbito de actuación, a pesar de la profunda raíz que comparten.

Y para finalizar con este apartado, se presenta el papel de la pedagogía social en la institución escolar destacando su función resocializadora con los adolescentes, configurándose como una fuente rehabilitadora para el conocimiento y el desarrollo social de estos sujetos con la intención de romper con el inmovilismo al que por sus características socioculturales se ven sometidos, lo que al final los va a llevar a formar parte como sedimento que se deja posicionar a los estratos más bajos de la jerarquía social.

5.2 Concepto pedagogía social

La Pedagogía Social como concepto, a la hora de acotarlo semánticamente tendríamos que partir según Pérez Serrano, G. (2002, Pág. 194) del planteamiento de una serie de cuestiones, tales como: “¿de qué tipo de saber se trata?, ¿es teórico o práctico?, ¿es una ciencia?, si lo es, ¿de qué clase?, ¿cuál es su objeto de estudio y cuáles sus métodos de trabajo?, ¿qué funciones cumple?, ¿para qué sirve?, ¿cuáles son sus ámbitos de intervención?”

Siguiendo con esta autora, a la hora de contestar a estas cuestiones es necesario reflexionar partiendo desde el posicionamiento de la Pedagogía Social dentro de panorama de las Ciencias Sociales y Humanas, y más concretamente posicionándola en las Ciencias de la Educación. Ya que, se pueden destacar dos tendencias teórico-prácticas que han ido apareciendo como constantes en el

itinerario histórico que ha descrito la Pedagogía social, y que son parte de los precursores de esta ciencia. Las tendencias de las que se habla según Pérez Serrano, G. (2002, Pág. 230), son las siguientes:

- “La educatividad o función y capacidad educadora de la sociedad
- La función socializadora de la educación”

Ambas tendencias son aspectos que se pueden erigir como abanderadas del itinerario vertebrador de la Pedagogía Social a lo largo y presente de la historia que describen como ciencia.

Sin embargo, alrededor de este término hay un cuestionamiento constante que no surge sobre estas tendencias que se han expuesto anteriormente sino en contextualizar donde tiene lugar la función de la Pedagogía Social, ya que, para algunos autores, como Núñez, V. (199, pág. 66) el concepto de Pedagogía Social “...queda limitada a la definición que la establece como disciplina que tematiza lo educativo como producción en diferentes espacios sociales, no escolares, y que elabora modelos que predicen, prescriben y operativizan la acción educativa”, es decir, la define contextualmente como una ciencia enfocada a dar respuesta educativa fuera del ámbito escolar a las peculiaridades que caracteriza al grupo objeto de estudio.

Esto no quiere decir que la presencia de variables que son la esencia del existir de esta ciencia no se puedan encontrar en plena ebullición en el contexto escolar, al considerarse este como una poderosa herramienta con capacidad para impregnar y redirigir a los participantes de esta institución hacia otros itinerarios que desemboquen en un futuro mejor.

La presencia de la acción de la Pedagogía Social en la institución escolar, encuentra su apoyo en autores como Sánchez Ramos, J. M. (2011, pág. 207), el cual entiende el proceso de socialización como un proceso activo y participativo que no tiene por qué tener un contexto definido, aunque sí que es más que considerable el afirmar que hay unos más dados a esta tarea que otros, por lo que expone este autor que “educar para la participación social implica reforzar procesos de socialización en la familia, en la escuela y en cualquier grupo social o laboral”.

Cuando se afronta la tarea de educar con el fin de socializar, irremediablemente surge el término de “Educación Social”, donde la Pedagogía Social ve su lugar en un plano teórico, mientras que ésta última lo tiene en la

praxis. Autores como Petrus, T. (1997, pág. 21) conciben la Educación Social “como el proceso que permite a los individuos integrarse en la sociedad, asimilando las normas, valores y actitudes necesarios para convivir, sin excesivos conflictos, en su grupo social”, todo esto está vinculado a la afirmación del sujeto a alcanzar su hueco en una sociedad de forma armónica a través de una relación de reciprocidad donde se transmiten y se asumen diferentes variables culturales de los sujetos que en ésta están inmersa hasta encontrar un equilibrio.

Para Sáez Carreras, J. (2006, pág. 290) “la educación social es un derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas que son el ámbito de competencia del educador social y que posibilitan:

- La incorporación de los sujetos de la educación a la diversidad de las redes sociales, tanto en lo concerniente al desarrollo de la sociabilidad como a las posibilidades de circulación social
- La promoción social y cultural, entendida como apertura a nuevas posibilidades de adquisición de bienes culturales que amplíen las perspectivas educativas, laborales de ocio y participación social”

En el fragmento de este otro autor queda latente como la esencia de los fines sociales de esta profesión se mezclan con el carácter educativo a través del cual encuentra el desarrollo de su cometido.

Siguiendo en esta línea otro autor que hace alusión a esta combinación entre teoría y práctica es Feroso Estebanez, P. (1994, pág. 25), citado en Sánchez Ramos, J. M. (2011, pág. 207), el cual en deja entrever este aspecto al diferenciar funcionalmente la Pedagogía/Educación Social como “... la ciencia práctica social y educativa no formal que fundamenta, justifica y comprende la normatividad más adecuada para la prevención, ayuda y reinserción de quienes pueden padecer... diferencias en la socialización o en la satisfacción de sus necesidades básicas amparadas por los derechos humanos... al tiempo que fundamenta, justifica y comprende todo aquello que la intervención profesional de los sociopedagogos pone en práctica”.

Y para finalizar con este punto, y concretando donde dejar patente la coexistencia de estos dos términos se expone este último fragmento de Bedmar (2006), citado en Sánchez Ramos, J. M. (2011, pág. 197), donde expone que “la

Pedagogía Social y la Educación Social son disciplinas con una relación simbiótica –valga el término ecológico-, es decir, la una no tendría razón de ser sin la otra. Ambas se nutren entre sí mediante la problemática social a la que dan respuesta, pero de distinta forma: una desde la teoría y otra desde la práctica. La Pedagogía Social desde la misión reflexiva de la praxis, nutre, controla y regula la práctica, los métodos y los elementos teóricos de la Educación Social, dando respuesta a los dilemas que esta presenta desde la realidad”

5.3 Historia y evolución de la Pedagogía Social

En este punto que se ha incorporado se va a mostrar de una forma muy escueta un poco de historia y la evolución de la Pedagogía Social, tomando como referencia prácticamente en exclusiva la obra de Pérez Serrano, G. (2002) “Origen y evolución de la Pedagogía Social”, con la finalidad de poder estructurar de un vistazo los factores, los problemas, las tendencias, así como, los representantes del origen de la Pedagogía Social. Para esto se expone el siguiente cuadro:

ORIGEN DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

<p style="text-align: center;">FACTORES</p> <p>Mentalidad abierta, sensibilidad social y desarrollo industrial (vivienda, trabajo,...)</p>
<p style="text-align: center;">PROBLEMAS</p> <p>Carencias, conflicto social, urbanización, guerras, marginación y desamparo</p>
<p style="text-align: center;">TENDENCIAS</p> <p>Tradición Kantiana. Pedagogía como saber práctico. Tradición historicista y hermenéutica</p>
<p style="text-align: center;">REPRESENTACIÓN DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL</p> <p>Pedagogía Social Clásica: Platón y Aristóteles</p> <p>Precusores:</p> <p>Comenio: educación para todos</p>

Pestalozzi: educador del pueblo
Kolping: mundo obrero
Kerchensteiner: educación/trabajo

Pérez Serrano, G. (2002, Pág. 198)

Tomando como referente el cuadro anterior, se interpreta que el origen de la pedagogía social surge como la necesidad de intervenir socioeducativamente a los sujetos partícipes de una sociedad en crisis, intentando buscar respuestas de carácter pedagógico desde nuevas formas de actuación y apoyadas en organismos sociales adecuados a la demanda generada. Todo esto surge como consecuencia del abrumador desarrollo industrial y de las consecuencias que deja tras su paso, como son transformaciones de carácter urbanístico, lo que genera la masificación y extensión del perímetro urbano acompañado del éxodo de población rural a las ciudades (“proletarización del campesinado”, buscando mejores condiciones), relajación de vínculos familiares y pobreza,...

Además de lo anterior para el origen de la Pedagogía Social también se sucedieron una serie de factores que tuvieron un papel clave en el surgir de ésta como son la presencia de una mentalidad más abierta, además de un aumento de la sensibilidad social para el posicionamiento del visionado de las consecuencias del desarrollo industrial que se estaba viviendo; especialmente en aquellos que conformaban los escalafones más bajos de la sociedad los cuales estaban creando un estrato cuyas características predominantes eran las carencias, el conflicto social, la marginación y el desamparo.

En el cuadro presentado anteriormente se exponen como claros precursores de esta ciencia a cuatro autores que se insiste, de un modo muy concreto, se van a exponer a continuación, con la finalidad de ofrecer una idea de la tendencia de cada uno de éstos, así como, su aportación a la Pedagogía Social. Para lo que tomando como referente lo expuesto por Pérez Serra, G. (2002, pág. 200-206) se aportan los siguientes datos:

Comenio (1592-1670)

En la edad moderna, fue el primero en realizar una concepción pedagógico-social. Reclama que la educación llegue a todos los hombres, independientemente de su condición social y estatus económico.

“nosotros pretendemos la educación general de todos los que han nacido hombre, para todo lo que es humano”

Con estas palabras Comenio reclama el principio de la Educación Social para todos lo que es humano (pág. 200).

Pestalozzi (1746-1827)

Proclama la transformación social a través de la educación, sirviéndose de las instituciones escolares como herramienta de cambio. A modo resumen, los principios educativos de Pestalozzi pueden concretarse en los siguientes:

- “La Educación Social debe fundamentarse en una buena educación de la personalidad
- La cuestión social es de orden moral, pues se resuelve formando la conciencia y el amor al prójimo. Puede acometerse, por consiguiente, por medio de la educación
- Hay que comenzar por arrancar al hombre de su miseria para llevarlo a la cultura y al bien.
- El educador del pueblo debe moverse por un amor desinteresado hacia el mismo
- Cultivando los valores de la persona, se construye una sociedad justa y feliz” (pág. 201)

Kolping (1813-1865)

Tenía puesta su visión en el mundo obrero, en la formación tanto religiosa como profesional de los sujetos con la finalidad de dar sentido de comunidad al conjunto evadiendo de esta forma las posibilidades de exclusión de los sujetos que la conforman. Entre sus objetivos se destacan:

- “Formación ético-social del joven trabajador
- Configuración de una vida comunitaria de base profesional como prevención y protección frente al riesgo de aislamiento y desarraigo
- Amplia formación general de base religiosa y formación continuada y profesional en las ramas específicas del trabajo manual” (pág. 201-202)

Kerschensteiner (1854-1932)

Se movía en la dicotomía educación social y trabajo, ambas desembocantes en la definición del sujeto como individuo y como miembro integrante de la comunidad. Esto se percibe mejor en este fragmento del propio autor (1934, pág. 167), citado por Pérez Serrano, G. (2002, pág. 206)

“la educación social debe entenderse, no como un tipo específico de educación (educación física, educación moral, educación estética, etc.), sino más bien como una dirección o enfoque que hay que dar a la educación en general. Cree que toda educación ha de tener siempre un carácter y una finalidad social. Considera el trabajo como medio, fin, objeto y recurso. Como la persona es, ante todo, un ser social, su educación será válida y sólo si se hace en, por y para la comunidad”

Con la intención de no extenderme más en este punto y proseguir con los siguientes que los que verdaderamente aportan aspectos de considerable influencia en el desarrollo de esta investigación, se expone a continuación para finalizar un cuadro-resumen donde se presenta las diferentes etapas de la Pedagogía Social desde la 2ª mitad del siglo XIX hasta la actualidad.

ETAPAS DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

PRIMERA ETAPA: 2ª MITAD DEL SIGLO XIX (1850-1920)

- Dimensión conceptual y social

- Diesterweg (1850) Pedagogía Social
- Natorp (1898) Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad

SEGUNDA ETAPA: 1ª MITAD DEL SIGLO XX (1920-1933)

- Nohl (influenciado por Dilthey). Problemas sociales infancia y juventud
- Bäumer: manual de Pedagogía social. Pedagogía Social: tarea educativa fuera de la escuela

TERCERA ETAPA: (1933-1949)

- Hitler (1933). Educación teñida de ideología. Supresión educación popular
- Kriek y Bäümmler: representantes teóricos de este tipo de Pedagogía Social.

CUARTA ETAPA: 2ª MITAD DEL SIGLO XX (1950-ACTUALIDAD)

Pérez Serrano, G. (2002, Pág. 229)

5.4 Pedagogía y pedagogía terapéutica

Siguiendo esta profundización en conceptos es esencial la diferenciación de la pedagogía social con otros términos, como la pedagogía general y la pedagogía terapéutica/educación especial, con la intención de clarificar términos y delimitar campos de actuación.

Referente a la pedagogía general, ésta es una ciencia que investiga, justifica y fundamenta el proceso educativo, su producto (la educación), sus condicionantes y agentes, sus modalidades, clases, medios,... mientras que la pedagogía social es una ciencia más acotada, es decir, que tan solo aborda un parámetro como es el social.

A la hora de abordar la naturaleza y el valor de la pedagogía, es incoherente el no ahondar en la inequívoca reciprocidad que guarda, con la significación que posee el concepto de educación. "La diferencia entre la historia de la educación y la pedagogía, radica en que la primera apareció como

acción espontánea y natural, surgiendo después el carácter intencional y sistemático que le da la pedagogía a la educación.” Citado en: <http://pedagogia.mx/historia/>

Siguiendo con esta fuente expone que la aparición de la pedagogía tiene su origen en la escena educativa en el momento perfeccionar técnicas y métodos para transmitir un conocimiento, así como el desarrollar teorías sobre las características de los hechos educativos que se van presentando a lo largo de la historia., contribuyendo de esta forma a la ampliación del termino educación.

A lo largo del paso de los años la pedagogía ha ido desarrollándose como ciencia junto a la educación en sí, debido a la reciprocidad de la que se nutren, ya que la evolución de un campo trae consigo el desarrollo del otro. Muestra de esto es el desarrollo práctico de la educación a lo largo de la historia junto con la realidad social y cultura que la condiciona, provocando la adaptación de esta a las características cambiantes de cada contexto, aspecto que deja abierta la puerta a la evolución de la pedagogía como agente teórico que busca su praxis a través de la educación.

El desarrollo al que el tiempo y los cambios de la práctica educativa en los diferentes contextos, tanto sociales como culturales, a los que se ha sometido, han posibilitado que el concepto pedagogía haya desarrollado unas dimensiones que le confieran dominio propio.

Aún así, siendo consciente del complejo sistema que forma junto a la educación, los cuales concurren en una misma finalidad, y que han dado lugar a la generación de diversos conceptos por la dimensiones de ambos, como son: didáctica, enseñanza o aprendizaje, como elementos que forman parte integrante del complejo sistema educativo.

La pedagogía terapéutica o educación especial tiene en común con la pedagogía social la atención a los necesitados y desarrolla funciones de prevención, atención y terapéuticas, estando la diferencia más clara entre éstas en el ámbito de desarrollo de estas funciones ya que la educación especial pertenece a la educación formal, mientras que la pedagogía social tiene como objeto primordial, pero no exclusivo, su desarrollo en contextos fuera de la institución escolar y de la propia familia.

El termino pedagogía terapéutica, surgió en el s. XX entendiéndose que ésta “pretende la educación y reeducación de niños con alteraciones o retrasos en el desarrollo. Comprende (...) todos los métodos que permitan lograr el desenvolvimiento y desarrollo (...) de las facultades y aptitudes (...) de los niños débiles mentales, oligofrénicos, psicópatas, inadaptados, disminuidos,

lisiados, hipoacúsicos, sordos, ciegos, ambliopes, con trastornos emocionales, etc." (Ortíz, M. C. y Martín, P., 2008)

Esta ciencia desde su origen se encuentra en plena evolución, teniendo hitos históricos que han marcado un antes y un después impulsándola cada vez un poco más. Entre los estos hitos destacan aparición los principios de Normalización e Integración, y, sin lugar a dudas en 1978 el Informe Warnock, que trajo consigo el término de Necesidades Educativas Especiales, definido por el Centro Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (1992, pág. 20), citado en Jiménez Sánchez, E. (2011, pág. 170, de la siguiente forma: "un alumno tiene n.e.e. cuando presenta dificultades mayores que el resto de alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que les corresponde por su edad, bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o curriculares en varias áreas de ese currículum".

"Los que aseguran que es imposible, no deberían interrumpir a los que estamos intentándolo"

Thomas Alva Edison
Citado en Vivenciasespeciales.blogspot.com

Esta evolución se ha visto en el día a día de las escuelas y plasmándose legislativamente en las diferentes leyes de educativas de nuestro país, pasando de un modelo segregador donde la educación de estos alumnos y alumnas se desarrollaba en centros específicos y con un currículum paralelo al ordinario, hasta ir poco a poco hacia un modelo inclusivo que de manera decidida pero lenta se va configurando.

"Tomar la iniciativa no significa ser insistente, molesto o agresivo. Significa reconocer nuestra responsabilidad de hacer que las cosas sucedan"

Autor desconocido
Citado en Vivenciasespeciales.blogspot.com

5.5 Papel de la Pedagogía Social en la educación

A la hora de trabajar con el alumnado que va desde la franja de edad comprendida entre los 16 y los 21 años (alumnos y alumnas que tienen posibilidad de matricularse en los Programas de Cualificación Profesional Inicial, ahora Formación Profesional Básica, objeto de estudio de este documento), desde la perspectiva social que anteriormente se enuncia, contamos con dos componentes fundamentales para este estudio, como son los pedagógicos y los psicosociales; ya que, en relación con los primeros, “se trata de una etapa en la que la educación puede realizar una labor reeducadora fundamental”, según Martín Solbes, V. M. (2008, pág. 2), mientras que para los psicosociales, este grupo de adolescentes viven una etapa en la que la inserción social como laboral es algo natural a estas edades, sin romper los itinerarios propios del desarrollo de una comunidad. Según García y Sancha (1986), citado en Martín Solbes, V. M. (2009, pág. 151), “ésta es una etapa de construcción de la identidad en el contexto social” por esto no es un hecho causal sino que el abordaje es efecto de un momento elegido, es un momento de eficacia pedagógica y de rentabilidad humana en pro de la identidad social de este alumnado.

“La socialización del individuo abarca fundamentalmente dos facetas: una individual (desarrollo personal) y otra colectiva (ser social)”

Durkheim (2003). Citado en:
Vega Fuente, F. y Aramendi Jáuregui, P.
(2010, pág. 42)

La pedagogía social tiene un papel fundamental como ciencia en esta encrucijada, ya que, a fin de justificar ésto la pedagogía social muestra dos tendencias teórico-prácticas, según Perez Serrano, G. (2002, Pág. 230), que aparecen en el devenir histórico de esta ciencia y que se ajustan como respuesta a la situación que se plantea en las aulas de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, ahora con la actual LOMCE las de Formación Profesional Básica:

- “La educatividad o función y capacidad educadora de la sociedad
- La función socializadora de la educación”

Retomando el término de pedagogía social como ciencia enfocada a dar una respuesta educativa a las desigualdades presentes en la sociedad, resalto la figura de Paulo Freire (1968) el cual en su obra “Pedagogía del oprimido” expone las directrices de la una educación popular considerada por éste como el bálsamo que puede reblandecer, allanar, el siempre presente escalón jerárquico de la sociedad en la que nos desenvolvemos, aspecto que queda patente en la población escolar haciendo notables las características del contexto donde se desenvuelven los escolares.

La génesis de la Pedagogía Social, tiene lugar como una contraposición a la rentabilidad productiva de la economía a partir de la síntesis de un estrato proletariado; pensamiento beneficioso a corto plazo pero exponencialmente negativo a largo plazo. Con la intención de sobreponerse a este panorama desde la posición los docentes en la institución escolar, así como en otros contextos, los teóricos posicionan como un elemento de especial interés en la pedagogía social al entorno socio-cultural donde transcurre el día a día de la población con la que va a interactuar; del estudio de este entorno se fundamentará una base que sostenga la futura intervención del profesional, ya que de las condiciones sociales de los sujetos con los que interactuar se podrá obtener los medios necesarios, especialmente para el diálogo, que posibiliten el despertar el interés de éstos por las tareas a realizar.

De esto se vislumbra lo esencial que es el enfoque práctico de la pedagogía social en el contexto escolar ante la función socializadora de esta institución, ya que según Pérez Gómez, en ésta confluyen sujetos de diversos entornos sociales, caracterizados por un conjunto de variables que los describe y perfila, y en donde “la cultura social dominante en el contexto político y económico al que pertenece la escuela impregna inevitablemente los intercambios humanos que se producen en ella. Por tanto, las contradicciones que encontramos en las demandas divergentes de aquella cultura social caracterizan también los intercambios humanos dentro de la escuela” (Pérez Gómez, A., 1998, pág. 255)

Esta pedagogía apuesta por romper con la adaptación del sujeto a la realidad que lo envuelve e ir invirtiendo esto, es decir, hacer explotar el modelo imperante apostando por tareas que inviten a posicionar al alumnado en diferentes situaciones que fomenten el asombro, la curiosidad, en definitiva, “cuestionamientos” con la función de generar una reformulación de la mente de éstos, dando lugar a comportamientos prácticos, huyendo de introducir conocimiento que se almacene en vano durante poco tiempo, ante la volatilidad de aquello que no se convierte en algo práctico.

Esto tiene su base en negar que la educación sea neutral, apoyando la consideración de la utilización de la educación como un instrumento de adoctrinamiento, es decir, como un acto político que media la relación entre las personas y la libertad, dando lugar a un espectro de libertad donde el hombre se mueve limitado por diversos aspectos inculcados a través del proceso educacional incongruentes con la esencia del término libertad propiamente dicho, producidos y normalizados por los efectos del impacto de estar sometidos a lo largo del tiempo de escolarización, a las prácticas de una educación no neutra.

A los estados que no les preocupa el ser humano como persona, como sujeto al que se ayuda para que busque su libre evolución a lo largo de su desarrollo vital, prohíbe una educación que busque otra cosa fuera de los intereses del sistema.

Freire ve la clave para romper con esta situación y liberar a los “oprimidos”, en una pedagogía basada en el diálogo (en el próximo punto se desarrolla más extensamente este concepto) entre profesores y alumnos y alumnas, es decir, dejando atrás el rol unidireccional de maestro-alumnado y fomentar un enfoque bidireccional, donde se rompa con el concepto del maestro como mero transmisor de información y el papel de los alumnos y alumnas como receptores de esta información, posibilitando al alumnado el formar parte activa para la construcción de su escuela, de su educación, y en un contexto más amplio de su papel como miembro de una comunidad que se abre e invita a cambiar aspectos preconcebidos como fruto de una educación que se lastra a sí misma y a los educandos, que son parte esencial y la razón de ser de ésta.

“El objetivo principal de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron”

Jean Piaget

Citado en: <https://issuu.com>

Siguiendo el perfil descrito por Paulo Freire las prácticas pedagógicas que han de abrirse paso son aquellas que han de garantizar la inclusión de las clases populares, de los estratos sociales que inundan la base de la pirámide jerárquica, y que provee de mano de obra barata a la sociedad, en el mejor de los casos, desembocando en un proceso de transformación social.

Los docentes al asumir valientemente el reto de desarrollar un enfoque basado en la pedagogía social como un hilo de aire que inunda las escuelas, han de vislumbrar como objetivo primordial el garantizar todos los conocimientos y habilidades necesarias con los que procurar alimentar todos los campos de la actividad humana utilizándolos como la herramienta necesaria para la reducción de las desigualdades presentes, la satisfacción del sujeto y su pleno desarrollo.

Tal y como propone Mialaret (1976, citado en 123aeducar.blogspot.com), el acto pedagógico se genera en una actividad sistemática producida por la interacción social, considerando esta interacción como el conjunto de aspectos que se dan de forma interpersonal, intrapersonal y de los participantes de esta actividad con el medio donde se desempeña, verificando la importancia del contexto y rompiendo con el concepto de unidad.

Con esta interacción se pretende provocar cambios, tanto en el educando como en el docente, que sirvan como elementos eficaces para futuras acciones en el día a día donde encontrarán su referente. Ya que según Zanella (1998, citado en <http://123aeducar.blogspot.com.es/2011/05/la-pedagogia-social-de-paulo-freire.html>) en las relaciones sociales surge el escenario donde se produce colectivamente los significados, tomando como eje central este proceso de acción conjunta para la generación de una nueva praxis educativa.

Esta perspectiva que trabaja por provocar cambios en el sujeto, y de la participación de éste en su contexto en interacción con todo lo que este concepto comprende, busca alcanzar un cambio a nivel social. Tomando como referencia a Liêbano, 2001, sería el realizar un encadenamiento que va desde la influencia de la practica en el campo puramente teórico provocando cambios, para después incidir éstos de pleno otra vez en una nueva práctica.

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

CAPITULO 2: Contextualización

- 1. Introducción**

- 2. De los Programas de Garantía Social (PGS) a la Formación Profesional Básica (FPB), pasando por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)**
 - 2.4 Los Programas de Garantía Social**
 - 2.5 Los Programas de Cualificación Profesional Inicial**
 - 2.6 La Formación Profesional Básica**
 - 2.7 A modo de concreción PGS-PCPI-FPB**

- 3. El alumnado de estos programas**

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

CAPITULO 2: Contextualización

1. Introducción

Con este capítulo se pretende contextualizar al lector, es decir, realizar la acción de acercar a éste a un contexto específico como es en esta ocasión, aquel en el que está circunscrito los Programas de Cualificación Profesional Inicial y sus alumnos y alumnas. Con este término se hace alusión a la acción de envolver al interesado con las variables que describen a este entorno, además de mostrarle el conjunto de los elementos que albergados y como piezas fundamentales de entramado se han combinado de una forma única y probablemente irreplicable con el fin de permitirle tener una mayor comprensión de todo lo aquí acontece.

La contextualización, como herramienta dentro de las ciencias sociales ha de huir de tomar a los sujetos que describe de forma aislada, separados del entorno en el que se desenvuelven, tal y como sucede en las ciencias naturales y que, por tanto, para ser congruente con el enfoque que aquí impera la acción de contextualizar se realiza analizando siempre en relación con el conjunto de fenómenos que a éstos los rodea evitando la observación desde una visión individualista, y avanzar hacia un enfoque holístico; es decir, una visión del todo para el todo, teniendo en cuenta las interacciones tanto las de carácter intra- como las inter-elementos que componen este engranaje educativo caldo de nuestra investigación.

En este capítulo se presenta primeramente una descripción de la evolución de los diferentes programas que se han ido sucediendo hasta la actual Formación Profesional Básica, vigente hoy en día con la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, basando esta descripción en la diferente normativa que los legisla, así como en diferentes autores con competencia en la materia.

Y referente al último de los puntos que componen este capítulo, en este se abarca los alumnos y alumnas que participan en estas enseñanzas donde se muestran las características principales que describen a este alumnado, además de otros aspectos que se complementan con diversas tablas que permiten observar cuantitativa y temporalmente la evolución de estos en relación a estos programas

2. De los Programas de Garantía Social (PGS) a la Formación Profesional Básica (FPB), pasando por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial, como eje central de esta investigación, tienen una larga historia atrás hasta llegar a ellos, para ello se añade en este documento una breve descripción histórica y normativa donde plasmar la evolución que ha desembocado en estos programas tal y como los conocemos hoy en día, y su evolución hacia la presente Formación Profesional Básica.

2.1 Los Programas de Garantía Social

Partiendo de la antigua Ley General de Educación del 70 donde se estableció el fin de la escolarización obligatoria a los 14 años de edad y los 16 para el acceso al mercado laboral, ya en los 80 el grupo de sujetos desescolarizados entre el abanico de edad anteriormente mencionado comenzó a ser un foco de alarma social, lo que se intentó paliar con la creación de las primeras aulas taller que tenían la intención de orientar hacia estudios de Formación Profesional de primer grado (FP1), pudiéndose considerar éstas como los principios de lo que sería más tarde los Programa de Garantía Social (PGS).

“Los programas formativos, llámense como se llamen, cumplen un papel a caballo entre la enseñanza básica, la compensación educativa, la preparación profesional inicial y la orientación para la inserción sociolaboral”

Marhuenda Fluixà, F. (2006, pág. 17)

La implantación de la LOGSE conllevó la prolongación de la educación obligatoria hasta los 16 años con la intención de eliminar el periodo que transcurría entre el fin de la enseñanza obligatoria, 14 años por entonces, hasta la edad laboral mínima (16 años) conllevando además la desaparición del FP1.

Con este aumento de la obligatoriedad escolar se pretendía atenuar la reproducción de las desigualdades sociales derivadas de la orientación escolar y laboral prematura; pero surgieron otras dificultades resultantes de un alumnado sin motivación y convencidos de abandonar que se veían retenidos obligatoriamente dentro de estas aulas con las consecuencias que esto conllevaba para el desarrollo ordinario y beneficioso de la tarea educativa. Para dar solución a esto la LOGSE en los 90 regula los Programas de Garantía Social (PGS) para proporcionar una formación básica y profesional a aquellos que no consiguieran el graduado en ESO y que les permitiera incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios.

“Se pretende que los PGS sea un medio para una inserción laboral de calidad pero no únicamente una formación profesionalizadora de nivel de calificación uno, sino que ante todo incida de manera positiva en los procesos madurativos personales de los adolescentes”

Zacares González, J. L. (1998, pág. 35)

Esta necesidad de organizar programas específicos de garantía social para todos aquellos alumnos y alumnas que no consiguen superar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria, está presente en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en su artículo 23.2, buscando el proporcionar una formación básica y profesional que les permita a estos sujetos la incorporación al mundo laboral o el proseguir sus estudios, promoviendo la colaboración de la Administración Local junto a las Administraciones Educativas en el desarrollo de estos programas.

En cuanto, a aspectos referidos a colaboración esto quedaba especificado en el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, donde establece en su artículo 22.2 que la Consejería de Educación y Ciencia regulará los mencionados programas y promoverá convenios con otras Administraciones e Instituciones, públicas o privadas, para su realización.

Continuando con la evolución histórico-normativa de los Programas de Garantía Social, ya a nivel de autonómico, destacar que la Consejería de Educación y Ciencia organizó con carácter experimental diferentes Programas de Garantía social en diversos centros de Educación Secundaria, que se llevaron a cabo durante los cursos escolares de 1993-94 y 1994-95. Como resultado de la

evaluación de esta experiencia surgió la Orden de 14 de julio de 1995, por la que se regulan los Programas de Garantía Social en Andalucía.

Durante el periodo comprendido entre los años 1999 y 2006 se desarrolló el Plan Andaluz de Formación Profesional, plan que planteaba como uno de sus objetivos el pretender que los ciudadanos y ciudadanas andaluces alcanzasen una cualificación profesional que les permitiera la ejecución de actividades profesionales, para lo que entre las diferentes itinerarios que planteaba, ofertaba la de los Programas de Garantía Social con la intención de acoger a aquellos sujetos que abandonaban el sistema educativo sin la titulación de graduado en Educación Secundaria Obligatoria u otra titulación profesional.

Acciones como éstas, llevan a la Conserjería de Educación y Ciencia a proponerse el regular la ordenación y funcionamiento de los Programas de Garantía Social, desarrollando la Orden de 1 de abril de 2002, por la que se regulan Programas de Garantía Social, último elemento normativo de peso antes de que aparecieran los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

2.2 Los Programas de Cualificación Profesional Inicial

Diferentes circunstancias sociales, así como la amplitud de perfiles que demandaban estos programas por una época de bonanza económica en la que estaba envuelta el país, a lo que además había que sumar los intereses individuales y otras peculiaridades llevaron a que con la LOE se comenzara la aplicación de los Programas de Cualificación Inicial (PCPI, recogidos en el Título I Ordenación de las enseñanzas, Art. 30 de la Ley Orgánica de Educación del 3 de Mayo de 2006), los cuales se pueden concebir como una continuación de los PGS, a través de los cuales intentar dar solución a esos aspectos antes mencionados. Aun así ahí autores que afirman, como afirman Marín-Marín, García-Carmona y Sola-Reche (2014) el mejor PCPI es aquel que no existe, es decir, el reto es que el sistema educativo no precise de este tipo de medidas específicas, que no haya jóvenes en esa situación (citado por García Gómez, S., 2014, pág. 177)

“El objetivo de los PCPI es que todos los alumnos alcancen las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales... así como que tengan la posibilidad

de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios de las diferentes enseñanzas”

L.O.E. 2/2006, de 3 Mayo
Art. 30.2

Tomando como referencia nuestra comunidad en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA) núm. 157, pág. núm. 7 (Sevilla, 7 de agosto 2008). Se publica la Orden de 24 de junio de 2008, por la que se regulan los Programas de Cualificación Inicial. Esta orden implica el desarrollo normativo del Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía, en cuyo artículo 22 establece que “la Consejería competente en materia de educación se encargará de la organización y, en su caso, deberá autorizar los Programas de Cualificación Profesional Inicial con el objetivo de favorecer la inserción social, educativa y laboral de aquellos jóvenes, que aun siendo mayores de dieciséis años, cumplidos antes 31 de diciembre del año de inicio del programa, que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria”

En este Decreto citado en el párrafo anterior, expone las variables necesarias a tener presentes sobre las que se sustentan las bases para la organización y autorización de estos programas. De su producto resulta la oferta de Programas de Cualificación Profesional Inicial en nuestra comunidad autónoma, destinados a satisfacer las necesidades personales, sociales y educativas de los alumnos y alumnas demandantes de éstos, adaptándose estos programas a estas necesidades, para lo que los centros e instituciones que iban a ejecutar estos programas contaban con la autonomía suficiente para ajustar sus contenidos y la organización que creyeran oportuna para la satisfacción de las necesidades del alumnado que los iba a cursar, a través de las adaptaciones curriculares que se procediesen.

Asimismo, se establecerá una oferta de programas específicos para el alumnado con necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico cognitivo o sensorial que, teniendo un nivel de autonomía personal y social que les permita acceder a un puesto de trabajo, no puedan integrarse en un programa ordinario. Características que quedan recogidas en la Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula en periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales (BOJA 26-10-2002).

En la Orden de 24 de junio de 2008, por la que se regulan los Programas de Cualificación Inicial (BOJA 7-8-2008) se expone en su preámbulo que los Programas de Cualificación Profesional Inicial se establecen como una medida de atención a la diversidad con la finalidad de contribuir a evitar el abandono escolar “previo” a la finalización de la educación secundaria obligatoria (ESO), y que posibilitará la apertura de nuevas expectativas de formación facilitando el acceso a una vida laboral cualificada a aquellos jóvenes desescolarizados que se encuentren en situación de desventaja sociolaboral y educativa, manteniendo abierta, al mismo tiempo, la posibilidad de obtención de la titulación básica para todos ellos y la reinserción al sistema educativo.

Con la intención de clarificar la evolución más concretamente desde el PGS al PCPI tal y como lo conocemos hoy en día, se expone a continuación las diferencias entre estos apoyándonos para ello en un documento elaborado por Palomares Ruiz, A. y López Sánchez, S. (2012).

La diferencia más importante entre éstos es la posibilidad de obtener el graduado en Educación Secundaria Obligatoria al finalizar el PCPI, es una medida de atención a la diversidad con la intención de ampliar el porcentaje de alumnos y alumnas que tras haber cursado la etapa de enseñanza obligatoria continua los estudios. Esta es una diferencia de peso pero no es la única, a continuación se prosigue con la exposición de otros puntos diferenciales entre estos dos programas.

También relevantes son las características de los certificados que se han pasado a expedir en uno y en otro programa. Nos encontrábamos con un PGS donde el perfil profesional era bastante indefinido, sin objetivos ni contenidos preciso, en los que se obtenía un certificado, donde únicamente se hacía constar número de horas cursadas en cada una de las áreas de formación y las prácticas en empresa, si es que se éstas se habían realizado, mientras que un PCPI tiene marcado un perfil profesional (definido en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, CNCP) con resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, contenidos y duración definida y cuya adquisición conlleva a un certificado de profesionalidad que acredita competencias profesionales.

Añadir, además, lo notable de la diferencia estructural de los PCPI con respecto a la de los PGS, los cuales contaban con un área de formación profesional, otra área de formación básica, orientación y tutoría, mientras que los PCPI se han estructurado en tres módulos, uno de formación profesional, otro de formación básica, y uno último, de carácter voluntario para la obtención del Graduado en ESO.

Este módulo de carácter voluntario es una novedad ya que constituye el segundo año del PCPI, curso con el que no contaba el PGS, y además posibilita la obtención, como se enuncia anteriormente, del Graduado en ESO cursando las tres áreas que la componen, el área de comunicación (lengua, literatura y lengua extranjera), el área social y el área científico tecnológico.

A continuación se incorpora un cuadro donde se visualizan las estructuras de ambos programas siendo fácilmente perceptibles las diferencias entre éstas.

En primer lugar lo que destaca es que el PCPI ha pasado de la formación en un curso a una duración de dos cursos y que, en Andalucía, se agrupan los módulos de carácter obligatorios en el primero de estos cursos mientras que en el segundo se ubican los de carácter voluntario.

PCPI	PGS
PRIMER CURSO	
Módulos específicos (18 horas/semana)	Área de Formación Profesional (12-15 h/sem)
Módulos de formación general (12 h/sem) <ul style="list-style-type: none"> · Módulo de proyecto emprendedor (5 h/sem) · Módulo de participación y ciudadanía (4 h/sem) · Módulo de libre configuración (2 h/sem) · Tutoría lectiva (1 h/sem) 	Área de formación básica, orientación y tutoría (15-18 h/sem)

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

Módulo FCT * (100 horas mínimo)	Módulo FCT (150 horas máximo)
SEGUNDO CURSO	
<ul style="list-style-type: none">• Módulo de comunicación (10 h/sem)	
<ul style="list-style-type: none">• Módulo social (5 h/sem)	
Módulo científico tecnológico (14 h/sem)	
Tutoría lectiva (1 h/sem)	

*FCT: formación en centro de trabajo

Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en:

www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/29007962/helvia/.../index.cgi?..
www.juntadeandalucia.es/educacion/portaaverroes/documents/10306/.../guia_pcpi.pdf..

Otro aspecto significativo es la Formación en Centros de Trabajo (FCT), en los PCPI se da al final del primer curso como en los PGS, y es de carácter obligatorio para adquirir el certificado profesional. Este módulo de FCT se llevará a cabo cuando se hayan superado los demás módulos del curso, a excepción de los PCPI para el alumnado con NEE donde la FCT se podrá ir realizando a la misma vez que el resto de los módulos obligatorios, si así lo cree oportuno el centro. Mientras que, en los PGS quien decidía si se realizaba el FCT eran los equipos educativos basándose en la formación alcanzada.

En cuanto a los requisitos de acceso para cursar el PCPI, siguen siendo los mismos que en los PGS a excepción de que a los PCPI podrán acceder alumnos o alumnas con 15 años de edad y abandonar la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) cuando se den los siguientes requisitos:

- Se hayan aplicado con anterioridad las medidas ordinarias de atención a la diversidad (integración de materias en ámbitos, desdoblamientos

de grupo, optatividad, programas de refuerzo, adaptaciones curriculares,...)

- Contar con el acuerdo del alumno o alumna y sus padres o tutores
- Haber realizado 2º de ESO y no poder promocionar a 3º
- Una evaluación positiva para la realización del PCPI por parte del equipo docente y el orientador o orientadora
- Compromiso del alumno o alumna de cursar los dos cursos que componen el PCPI

Y como última novedad, se hace referencia al lugar de impartición de los PCPI, que son los mismos que con anterioridad los PGS, es decir, en centros docentes y en otras administraciones públicas, pero la diferencia está en que los módulos condecientes al graduado en ESO tan solo se podrán ofertar en los centros docentes y no en las segundas instituciones.

En conclusión, de manera muy sintetizada las principales aportaciones que presentan los PCPI respecto a sus predecesores, los PGS, son los siguientes:

- Permiten una mayor inclusión escolar que los PGS
- Posibilitan la consecución de un Certificado Académico y un Certificado de Profesionalidad
- Promueven la continuidad educativa entre los beneficiarios

Añadir que la obtención de la Certificación de Profesionalidad se deriva de la elección y realización con aprovechamiento de uno de los numerosos perfiles profesionales que ofrece estos Programas de Cualificación Profesional Inicial, los cuales se agrupan en diferentes familias profesionales tal y como se presenta en el siguiente cuadro:

Familias Profesionales	Perfiles profesionales
Administración y Gestión	a. Auxiliar de Gestión Administrativa.
Agraria	a. Auxiliar de floristería.

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

Familias Profesionales	Perfiles profesionales
	<ul style="list-style-type: none"> b. Auxiliar de agricultura y transformación agroalimentaria. c. Auxiliar en viveros, jardines y parques.
Artes Gráficas	<ul style="list-style-type: none"> a. Operario de reprografía
Comercio y Marketing	<ul style="list-style-type: none"> a. Auxiliar de comercio y almacén
Edificación y Obra Civil	<ul style="list-style-type: none"> a. Ayudante de albañilería. b. Auxiliar en operaciones de acabado y pintura.
Electricidad y Electrónica	<ul style="list-style-type: none"> a. Auxiliar de Instalaciones Electrotécnicas y de Comunicaciones.
Fabricación Mecánica	<ul style="list-style-type: none"> a. Operario de Soldadura y Construcciones Metálicas y Tecnoplásticas.
Hostelería y Turismo	<ul style="list-style-type: none"> a. Auxiliar de alojamientos turísticos y catering. b. Auxiliar de servicios en restauración. c. Ayudante de Cocina.
Imagen Personal	<ul style="list-style-type: none"> a. Auxiliar de Peluquería. b. Auxiliar en Técnicas estéticas.
Industrias Alimentarias	<ul style="list-style-type: none"> a. Operario de Industria Alimentaria.
Informática y Comunicaciones	<ul style="list-style-type: none"> a. Auxiliar Informático.
Instalación y Mantenimiento	<ul style="list-style-type: none"> a. Ayudante de Fontanería y Calefacción-Climatización.
Madera, Mueble y Corcho	<ul style="list-style-type: none"> a. Auxiliar de carpintería. b. Operario del corcho.
Marítimo Pesquera	<ul style="list-style-type: none"> a. Auxiliar de acuicultura.

Familias Profesionales	Perfiles profesionales
Química	a. Auxiliar de laboratorio e industria química.
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	a. Operaciones de limpieza de edificios y trabajo domiciliario.
Textil, Confección y Piel	a. Auxiliar de reparación de calzado, marroquinería y realización de artículos de guarnicionería. b. Auxiliar de tapicería y entelados. c. Operaciones de cortinaje y complementos de decoración. d. Operaciones de lavandería y arreglos de artículos textiles.
Transporte y Mantenimiento de vehículos	a. Auxiliar de mantenimiento de vehículos.
Vidrio y Cerámica	a. Auxiliar de manufactura cerámica b. Auxiliar de vidriero.

www.juntadeandalucia.es/educacion/formacionprofesionalindex.php/

Tras la presentación a grandes rasgos de los dos programas que han pretendido dotar de un itinerario formativo extraordinario a aquellos alumnos y alumnas, los cuales por sus características y las del contexto en el que se desenvuelven, o por las propias del sistema educativo que rige este ámbito en nuestro país, no han podido obtener la titulación de graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria. Para lo que concluyendo la presentación de estos dos programas se añade como conclusión este fragmento de Palomares Ruiz, A. y López Sánchez, S. (2012, pág. 286) los cuales tras la comparación de los PGS con los PCPI confirman la heterogeneidad humana presente en ambos programas expresando que “se evidencia en los dos Programas, un perfil del alumnado especialmente diverso, que accede con marcadas dificultades derivadas de diferentes circunstancias, como fracaso escolar, abandono prematuro del sistema educativo, necesidades familiares, incorporación tardía ocasionada por la inmigración, bajo rendimiento académico o jóvenes con dificultades generalizadas en las áreas del aprendizaje”.

2.3 La Formación Profesional Básica

A continuación se prosigue con la presentación de un nuevo concepto el de Formación Profesional Básica. La aparición de este nuevo concepto tiene lugar con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa donde se expone que se han creado las enseñanzas de Formación Profesional Básica y el nuevo título Profesional Básico. Estableciendo en su Disposición final quinta, que los ciclos de Formación Profesional Básica sustituirán progresivamente a los Programa de Cualificación Profesional Inicial, y que el primer curso de los dos que conforman los ciclos de la nueva Formación Profesional Básica se implantará en el curso escolar 2014-15, curso en el que se suprimirá la oferta de módulos obligatorios de PCPI.

Estas enseñanzas tienen como objetivo, al igual que la esencia de aquellas que les antecieron, evitar el abandono escolar temprano del alumnado, abrirle expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar su acceso a la vida laboral. Cobacho Casas, F. y Pons García, J. (2006, pág. 249) plantean que “es imprescindible partir de la realidad a la cual se quiere servir, y que no es sino la existencia de un colectivo demasiado amplio de alumnos que ha venido fracasando históricamente en el sistema educativo y al cual no hemos sabido ofrecer respuestas adecuadas”. Estas últimas palabras, “ofrecer respuestas adecuadas”, dan lugar a un campo interpretativo amplio y que provoca numerosos interrogantes; como por ejemplo, aquellos que fracasan en nuestro sistema educativo qué necesitan un programa como los que aquí abordamos para dar respuesta a sus características; o de una forma más amplia, requieren de un sistema educativo que goce de vida propia otorgándole a los centros la flexibilidad y las herramientas necesarias para permitir a estos alumnos y alumnas su participación desde el primer momento, y no dejar que se genere el comienzo de una fricción que con el paso de los años se hace insoportable para todos los participantes de la comunidad educativa. Estas cuestiones y otras, son difícil de responder de ahí la necesidad imperiosa y primaria del análisis de la realidad, tal y como expresan anteriormente Cobacho Casas, F. y Pons García, J. (2006), con cuyos resultados ver la situación de la que partimos.

Aun así, citado en el artículo de García Gómez, S. (2014, pág. 178) expone que el dar “respuestas [a las cuestiones antes planteadas] que son irrenunciables si proclamamos que caminamos en pro de una educación inclusiva, de una educación para todos y todas (Casanova-Rodríguez, 2011) o, como llega a

plantear la LOMCE, si se asume que se han de “mejorar las condiciones para que todos los alumnos puedan adquirir y expresar los talentos y alcanzar un pleno desarrollo personal y profesional, como soporte de la igualdad de oportunidades”.

Retomando, a diferencia de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, las enseñanzas de Formación Profesional Básica forman parte de las enseñanzas de Formación Profesional Inicial que forman parte del sistema educativo y su implantación, ordenación y desarrollo se integran en el resto de enseñanzas de Formación Profesional Inicial.

Con la finalidad de llevar a cabo el desarrollo y la regulación de sus nuevos títulos, el gobierno de la nación ha publicado en el Boletín Oficial del Estado (BOE) núm. 55, de 5 de marzo de 2014, el Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo a nivel nacional, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijarán sus currículos básicos, para su posterior concreción curricular a nivel autonómico y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y el Real Decreto 356/2006, de 16 de mayo, por el que se establecen siete títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de títulos de las enseñanzas de Formación Profesional.

En nuestra comunidad se ha realizado la Orden de 9 de junio de 2015, por la que se regula la ordenación de las enseñanzas de Formación Profesional Básica en Andalucía para los cursos académicos 2014/2015 y 2015/2016, se establece el procedimiento de escolarización para el curso académico 2015/2016 y se desarrollan los currículos correspondientes a veinte títulos profesionales básicos.

De destacar lo expuesto en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA), de 29 de junio 2015 (Núm. 124 página 2), en el punto uno atribuido a las disposiciones generales como se justifica por “el poco tiempo disponible desde la creación de estas enseñanzas y su efectiva implantación ha impedido que esta Consejería competente en materia de educación pueda regular adecuadamente su implantación y ordenación antes del inicio del curso académico 2014/2015, desarrollar los currículos de los diferentes títulos de Formación Profesional Básica implantados en la Comunidad Autónoma de Andalucía, que hasta ahora han estado a disposición de la Comunidad Educativa como proyectos y regular

el procedimiento de escolarización de estas enseñanzas para el curso académico 2015/2016”.

Está en manos de la Consejería de nuestra comunidad autónoma el desarrollo de los 14 currículos a través de la elaboración de un decreto propio con los desarrollos curriculares de cada una de estas 14 especialidades profesionales, más su orden. Pudiendo conllevar por el poco tiempo disponible retrasos en la matriculación a junio, e incluso para el próximo curso.

En este mismo documento como consecuencia de lo anteriormente presentado se añade este párrafo: “la experiencia acumulada a lo largo de este curso en el desarrollo de estas enseñanzas propicia conclusiones valiosas para planificar y ordenar más eficazmente éstas en el futuro y permitirá a esta Consejería competente en materia de educación, aprobar en breve la normativa que regule de manera definitiva la Formación Profesional Básica en la Comunidad Autónoma de Andalucía” (BOJA, Núm 124 página 2). En contraposición al valor que anteriormente se le otorga a las valiosas conclusiones que se obtienen tras el desarrollo de un curso de estas enseñanzas, expongo este fragmento: “... la FPB vendría a mejorar la formación que ofrecen los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Se incide en facilitar la continuidad de este alumnado en el sistema educativo reglado. Sin embargo, hemos de ser conscientes de que se pretende mejorar una opción que apenas ha tenido vigencia durante un lustro (ya que el desarrollo normativo de los PCPI en las distintas comunidades autónomas se realizó en torno a los años 2007 y 2008), por lo que entendemos que se carece del tiempo suficiente para poder realizar una evaluación rigurosa de los mismos, que fundamente y oriente las posibles propuestas de mejora” (García Gómez, S., 2014, pág. 178).

Es cuestionable, tras este último párrafo, el verdadero interés de la implantación de la FPB, referente a la mejora del carácter formativo de estas enseñanzas, o si el propósito de esta formación profesional esta vinculado, solo en parte, a la reducción del porcentaje de la población con fracaso escolar, aspecto enmascarado con el adelantamiento de la edad de acceso a esta formación (apartado que más adelante se aborda en este mismo punto), ya que, según lo expuesto en el artículo “La investigación sobre el alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial ¿Punto de partida para la Formación Profesional Básica?”, de García Gómez, S. (2014, pág. 177), “Como dato significativo a este respecto, cabe recordar que la tasa de abandono educativo temprano en 2012 rozó en España el 25% (Consejo Escolar del Estado), lejos del 15% del objetivo estratégico Europa 2020 planteado por la Unión Europea para nuestro país”.

Prosiguiendo, a fecha de 10 de diciembre de 2015, la única información que tenemos de este decreto aparece, entre otras direcciones web, en www.adideandalucia.es donde aparece en el apartado de noticias como: “2015-12-10 En Proyectos-Borrador: Proyecto de DECRETO por el que se regula las enseñanzas de Formación Profesional Básica en Andalucía”

Por otro lado, para la Federación de Enseñanza de CCOO (Guía práctica LOMCE-FP Básica), el objetivo de la implantación de la FP Básica es mejorar los datos de fracaso escolar de la forma más rápido posible. Para lo que desarrolla esta Formación Profesional convirtiendo los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en el ciclo inicial de la FP, consiguiendo sin ningún tipo de inversión económica este objetivo en un primer momento. De ahí las prisas por su implantación el próximo curso escolar 2014/15, con las consecuencias que se han generado por la falta de una infraestructura que sostuviera todo este proyecto.

Este modelo inevitablemente por lo que se respira en un primer momento, revivirá viejas etiquetas que ha tenido por años la FP, la de ofrecer formación “a los más torpes”. No se nos puede olvidar que con la nueva ESO, en 4º curso hay dos opciones formativas según el alumno quiera cursar posteriormente FP o Bachillerato, aspectos que van alejando de forma unidireccional a este nuevo sistema de la atención a la diversidad, volcándose levemente hacia una segregación del colectivo con menos congruencia tenga con lo que se ofrece en los centros docentes españoles.

2.4 A modo de concreción PGS-PCPI-FPB

A modo de conclusión y con la intención de poder ver de una forma clara y más precisa el paso de los Programas de Garantía Social a la Formación Profesional Básica, pasando por los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Muestro algunos puntos destacados de Pérez Sola, M. (2014) en su obra “La FP Básica en la encrucijada de la LOMCE”.

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

- OBJETIVOS

PGS (1993-2007)
<ul style="list-style-type: none">○ Dotar de formación básica y profesional para la incorporación al mundo de trabajo
PCPI (2008-2013)
<ul style="list-style-type: none">○ Ampliar las competencias básicas para la continuación de estudios○ Dotar de competencias profesionales para la inserción laboral
FPB (2014-¿?)
<ul style="list-style-type: none">○ Luchar contra el abandono educativo temprano○ Alcanzar y desarrollar competencias de aprendizaje para seguir estudios de Formación Profesional

- PERFIL

PGS (1993-2007)
<ul style="list-style-type: none">○ Compensador, con pocas especialidades correspondientes a 10 familias profesionales
PCPI (2008-2013)
<ul style="list-style-type: none">○ De atención a la diversidad, con varias especialidades de cada una de las 24 familias profesionales andaluzas
FPB (2014-¿?)
<ul style="list-style-type: none">○ De iniciación a la FP con 14 especialidades correspondientes a otras tantas familias profesionales

Las 14 titulaciones que ofertan lo FPB, muestran una disminución de peso en relación a los 30 perfiles profesionales derivados de diversas familias profesionales que ofertaba anteriormente los PCPI, aunque posiblemente con la marcha de se vayan ampliando.

- OFERTA

PGS (1993-2007)
<ul style="list-style-type: none">○ Solo en unos pocos centros públicos con enseñanzas de FP○ En algunos centros concertados, algún ayuntamiento y alguna ONG
PCPI (2008-2013)
<ul style="list-style-type: none">○ En la mayoría de los centros públicos con FP y en bastantes con enseñanza de ESO○ En varios centros concertados○ En algunas ONGs
FPB (2014-¿?)
<ul style="list-style-type: none">○ Sólo en centros públicos con oferta de la misma familia profesional de FP○ Posibilidad de convenios con centros concertados, municipios, ONGs, sindicatos y organizaciones empresariales

La oferta referente a centros e instituciones que oferte la posibilidad de la realización de un FPB se disminuye quedando de cerrada de forma exclusiva a la realización en aquellos centros públicos que oferten la misma familia profesional de FP, aunque deja una puerta abierta a la posibilidad de convenios con centros concertados, municipios, ONG's, sindicatos y organizaciones empresariales

- DURACIÓN

PGS (1993-2007)
<ul style="list-style-type: none">○ 1 curso escolar (900 horas)
PCPI (2008-2013)
<ul style="list-style-type: none">○ 1 curso obligatorio (900 horas)○ 1 curso voluntario (900 horas)

FPB (2014-¿?)

- 2 cursos obligatorios (2000 horas)

La duración de la FPB se amplía en 200 horas, pero lo más notable es la obligatoriedad de los dos cursos, mientras que su predecesor el segundo curso tenía carácter voluntario.

- ALUMNADO

PGS (1993-2007)

- Con 16 años cumplidos y menos de 23 años

PCPI (2008-2013)

- Con 16 años cumplidos en el año natural de la matriculación y menos de 21 años

FPB (2014-¿?)

- Con 15 años cumplidos en el año natural de la matriculación y menos de 17 años

El alumnado que desea realizar un FPB, puede acceder con 15 años cumplidos en el año natural de la matriculación y menos de 17 años, con anterioridad en los PCPI la posibilidad de matriculación acogía a un abanico más amplio dando cabida a sujetos que cumplen los 16 años en el año natural de la matriculación y menos de 21, facilitando la reinserción escolar para aquellos que así lo pretendieran.

El acceso de alumnos y alumnas con 15 años cumplidos en el año natural de matriculación, edad por debajo de la edad obligatoria de escolarización, aporta un punto estratégico con el maquillar las cifras de fracaso escolar al desviar al alumnado a la FPB.

- FORMACIÓN EN CENTRO DE TRABAJO

PGS (1993-2007)
○ Con carácter voluntario y duración de hasta 240 horas
PCPI (2008-2013)
○ Con carácter obligatorio en el primer curso y duración de 100 horas
FPB (2014-¿?)
○ Con carácter obligatorio en el segundo curso y duración comprendida entre 130 y 200 horas

La formación en centro de trabajo ha disminuido de los PGS a los PCPI en 140 horas; sin embargo con los FPB ha aumentado en algunos casos en 30 horas mientras que en otros hasta un total de 100 horas más referente al PCPI. Aun así la diferencia más notable que hay entre esto último y sus antecesores, el PGS y el PCPI, es la realización de esta formación en el segundo año en vez de en el primer curso

- METODOLOGÍA

PGS (1993-2007)
○ Enseñanza individualizada a medio camino entre la formación reglada y la ocupacional
PCPI (2008-2013)
○ En el primer curso, enseñanza mediante proyectos de trabajo
○ En el segundo curso, siguiendo una metodología similar a la de diversificación curricular (por ámbitos)
FPB (2014-¿?)
○ Metodología teórico-práctica en línea al esquema seguido en la FP de

Grado Medio

- TITULACIÓN

PGS (1993-2007)

- Ninguna oficial, con la posibilidad de obtener un certificado de competencias profesionales adquiridas

PCPI (2008-2013)

- Superado el primer curso, certificado de profesionalidad
- Superado el segundo curso, título de Graduado en Secundaria

FPB (2014-¿?)

- Al superar los dos cursos, Título de Profesional Básico (Clasificación Internacional Normalizada de Educación CINE3.3)

La realización de la FPB no permite a sus alumnos y alumnas la graduación en ESO, aspecto que el itinerario formativo de los PCPI si desembocaba en la obtención del graduado. El alumnado que haya cursado el FPB, al igual que cualquier sujeto que no lo tenga, podrá obtener el título en ESO, mediante la realización de un examen libre a los 18 años.

La adquisición de ésta titulación por aquellos que finalicen con éxito la FP Básica se ve lejana, ante la dificultad evidente que tienen éstos para superar la reválida de ESO debido a la inadaptación de ésta evaluación a las realidades de esta población que ha cursado esta formación profesional, confeccionando una barrera con carácter segregacionista al no diversificar y mantener las mismas trabas que se encontraron con anterioridad.

Los sujetos que finalicen el 2º curso de FPB, obtienen el Título de Profesional Básico, mientras que aquellos que no superan el ciclo obtienen una certificación de las competencias profesionales adquiridas.

- SALIDAS

PGS (1993-2007)
<ul style="list-style-type: none">○ Al mundo laboral con el nivel de auxiliar de la especialidad correspondiente○ Continuidad de estudios de FP una vez superada la prueba de acceso a ciclo de grado medio
PCPI (2008-2013)
<ul style="list-style-type: none">○ Superado el primer curso, acceso al mundo laboral con el nivel 1 del CNCP, o acceso al FP de grado medio mediante prueba de acceso○ Superado el segundo curso, acceso directo a FP de grado medio o a Bachillerato
FPB (2014-¿?)
<ul style="list-style-type: none">○ Acceso al mundo laboral con la titulación CINE3.3○ Acceso directo a FP de grado medio de la misma familia profesional○ Sin superar el ciclo, certificación de las competencias profesionales adquiridas

El alumnado que pretenda acceder a un ciclo de Formación Profesional de grado medio sin haber aprobado la ESO, deberá superar la reválida, mientras que desde la FPB el acceso es directo.

Esta posibilidad que otorga el cursar con aprovechamiento la FPB, la de poder cursar un FP de grado medio, tiene sus inconvenientes ya que los alumnos y alumnas no tendrán adquiridas las competencias que se desarrollan durante la ESO, las cuales son necesarias para estudiar con nivel suficiente el grado medio, por lo que se trata de una salida en el papel, pero que difícilmente puede llegarse a completar con beneficio para el alumnado.

- RATIO

PGS (1993-2007)
<ul style="list-style-type: none">○ Menos de 15 alumnos y alumnas por aula y grupo

PCPI (2008-2013)
○ Menos de 20 alumnos y alumnas por aula y grupo
FPB (2014-¿?)
○ 30 alumnos y alumnas por aula y grupo

Algo que llama especialmente la atención en este apartado es que la ratio en la FPB es de 30 alumnos por aula más un 10% de escolarización tardía, mientras que en los PCPI era de menos de 20 y en los PGS inferior a 15. Este alumnado por sus características entran a formar parte del alumnado denominado en la LOE 2/2006 con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), un grupo de sujetos que requiere de unas medidas educativas que difieren de las de un grupo ordinario, aspecto éste, el del aumento de la ratio, que no es beneficioso al hacerse inviable una autentica diversificación para este tipo de alumnado; ya que, el aumento de la población por aula es una variable negativa si lo que pretendemos es que prime en nuestra labor la calidad educativa.

En nuestra comunidad con la publicación de la Orden de 9 de junio de 2015, por la que se regula la ordenación de las enseñanzas de Formación Profesional Básica en Andalucía para los cursos académicos 2014/2015 y 2015/2016, se establece que el número de plazas escolares por grupo será, como máximo de 20 alumnos y alumnas, en atención del mantenimiento de una adecuada calidad de enseñanza, tal y como lo expone en su Art. 22, referente a las plazas escolares.

Esta acción se ha llevado a cabo en diferentes comunidades autónomas en contra de lo expuesto en la LOMCE

- ALUMNADO CON NEE

PGS (1993-2007)
○ Prórroga de permanencia de hasta 2 cursos en la misma especialidad y centro
○ Disminución de la ratio hasta llegar a los 6 u 8 alumnos y alumnas por

aula y grupo
PCPI (2008-2013)
<ul style="list-style-type: none">○ Posibilidad de repetir un año más cada curso escolar○ Desarrollo de programaciones individualizadas y posibilidad de asistir al aula de apoyo○ Creación de programas específicos para alumnos y alumnas de NEE○ Reducción de la ratio en hasta 3 alumnos y alumnas por aula
FPB (2014-¿?)
<ul style="list-style-type: none">○ Posibilidad de desarrollar módulos adaptados a las necesidades específicas○ Repetición de hasta un año por cada curso

El alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) según el Art. 5.3 sobre programas específicos de Formación Profesional Básica, de la Orden de 9 de junio de 2015, que realice estos programas podrá contar con adaptaciones curriculares que podrán ser significativas para los módulos profesionales de aprendizaje permanente y no significativas, así como de accesibilidad al currículo, para los módulos profesionales asociados a unidades de competencia. Mientras que para aquellos alumnos y alumnas que cursen la Formación Profesional Básica, como título oficial de Formación Profesional no admite de adaptaciones curriculares significativas, por lo que “para los alumnos con necesidades educativas especiales, la LOMCE se convierte en un callejón sin salida” (CCOO enseñanza, 2014, pág. 10)

3 Alumnado de estos Programas

Es preciso comenzar este punto referente a la constitución de un conjunto de características con las que podamos englobar al alumnado que acude a las Programas de Cualificación Inicial (antes denominados Programas de Garantía Social y con la actual LOMCE la Formación Profesional Básica), el que se trata de un colectivo muy diverso aun teniendo características comunes en cuanto a su itinerario escolar, así como, en otros ámbitos como pudieran ser el familiar, el personal o en sus relaciones con sus iguales; ya que, la heterogeneidad es

pura esencia en este grupo de alumnos y alumnas, aunque en ocasiones de forma equívoca se piense en este colectivo como un bloque uniforme.

En la práctica cotidiana de los centros que ofrecen la posibilidad de la realización de PCPI, nos encontramos en sus aulas, según datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, con los siguientes perfiles:

- Alumnado escolarizado con grave riesgo de abandono escolar y/o con historial de absentismo acreditado
- Alumnado desescolarizado con rechazo escolar o con abandono temprano pero que desea incorporarse a la enseñanza reglada
- Alumno de incorporación tardía al sistema educativo y edades de enseñanza postobligatoria, y con necesidad de acceder rápidamente al mercado de trabajo
- Jóvenes con necesidades educativas especiales (acnee) asociadas a discapacidad o a trastornos graves de conducta con posibilidades de incorporación laboral

Directamente de las características descritas, según Vega y Aramendi (2010), se disipa una notable desvinculación de los adolescentes respecto a las instituciones escolares u otros espacios de socialización, adheridos a la participación en grupos de iguales problemáticos y la aparición de conductas o acciones desviadas, como altos niveles de violencia, desobediencia, consumo de drogas...

Partiendo de lo enunciado en los párrafos anteriores, es más que notable que hablamos de un grupo de alumnos y alumnas con múltiples y de las más variadas vivencias de fracaso escolar, lo que nos da pistas para poder posicionarnos y establecer cuáles son sus niveles de autoestima, seguridad en sí mismo, sus motivaciones, sus problemas,... La matriculación del alumnado en un programa, como los PCPI, lleva de manera adherente unos prejuicios, otorgados con cierto peso, que afecta al resto de alumnos y alumnas del centro, al profesorado, tanto al que trabaja directamente con ellos como al resto, y especialmente, a los padres y madres de los educandos que acuden diariamente al centro.

De la misma forma que las connotaciones negativas adheridas a este grupo se hacen presentes en la comunidad educativa que interacciona con estos programas, también se proclaman las bondades de los Programas de

Cualificación Inicial, los cuales en su desarrollo han realizado experiencias que difieren a las intervenciones educativas a las que con anterioridad estaban sometidos estos educandos y han cosechado un buen éxito, materializado por su influencia en la recuperación de un número importante de jóvenes, que son redireccionados nuevamente al sistema educativo, en cualquiera de sus variantes. “Los programas formativos, llámense como se llamen, cumplen un papel a caballo entre la enseñanza básica, la compensación educativa, la preparación profesional inicial y la orientación para la inserción sociolaboral” (Marhuenda Fluixá, F. 2006, pág. 17).

Tomado del artículo “La investigación sobre el alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial ¿Punto de partida para la Formación Profesional Básica?”, de García G., S. (2014), se denota la valoración de estos programas por parte del alumnado donde éstos “los valoran como una oferta educativa interesante y ello gracias en buena medida a la sensibilización del docente respecto al currículo y a la metodología de enseñanza que promueve la utilidad de lo aprendido, la conexión con la vida cotidiana, las actividades prácticas, la resolución de casos y problemas, así como la concesión al alumnado de cierta libertad de actuación en clase (Aramendi-Jauregui, Vega-Fuente y Santiago-Extebarría, 2011)”, aspectos como éstos conforman un punto de inflexión que promueve cierta atracción, que se adecua más a las características de este alumnado propiciando un cambio satisfactorio para una gran parte de estos sujetos.

De este mismo artículo se extraen otras conclusiones como por ejemplo: Una vez iniciados los programas de cualificación se confirma en varios estudios que se produce el cambio: aparece un sentimiento de satisfacción, se sienten más tranquilos, más libres y se encuentran mejor en la medida en que comprueban que van progresando (Romero Rodríguez, S. et al, 2012). “En general, el aspecto mejor valorado por la mayoría es el grupo de compañeros/as, han encontrado calor, han establecido relaciones con otros chicos y chicas con quienes comparten muchos rasgos del pasado y eso les une y les ayuda a afrontar la nueva etapa” (García Gómez, S. et al, 2011, p. 20). Todos resultados que avalan las carencias formativas de nuestro sistema para dar respuesta a las necesidades de un grupo de sujetos como los que aquí se abordan, además de las carencias afectivas y emocionales de estos alumnos y alumnas las cuales son un lastre de cierta envergadura que les impide el aprovechamiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Teniendo en consideración lo expuesto por Vallejo Ruiz, M. y Bolarín Martínez, M^a. J. 2009, se vislumbra que las intervenciones formativas que inundan las aulas de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, son

específicas de éstas, dotando a estos programas de unas señas de identidad muy personal y totalmente diferentes de las practicas vividas por este alumnado durante todo el tiempo que ha durado su escolarización en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Todo complejo donde se estructura la respuesta a estos sujetos tienen como motor y a un docente fielmente comprometido, que goza una gran flexibilidad en su hacer, de unas ansias inagotables de innovar, y que disfruta con el placer reciproco de vislumbrar el concepto reinserción en su alumnado. “En definitiva, hablaríamos de un profesional comprometido con la tarea educativa, capaz de orientar y guiar al alumno en su trabajo académico con una actitud reflexiva y crítica, siempre en la medida de las posibilidades/restricciones que se plantean a nivel organizativo” (Vallejo Ruiz, M. y Bolarín Martínez, M^a. J. 2009, pág. 152).

Estos programas conforman lo que podríamos nombrar como “la última oportunidad de subirse al tren” para un grupo, que cada vez es mayor y que sigue en aumento (tal y como se muestra a continuación), el número de alumnos y alumnas que abandonan o se ven empujados a abandonar nuestro sistema educativo, por la distancia que se plantean entre éste y una parte de los sujetos que cursan la ESO. Desde diversos ámbitos se les califica a estos programas como “imprescindibles”, ya que por todos es sabido el lugar que ocupa o la vulnerabilidad a la que se somete un joven a nivel personal y socio-laboral, al no poseer ningún tipo de titulación profesional legalmente reconocida por el estado.

Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de intentar realizar un perfil del tipo de alumnado que acude a estos programas, es el género y para ello muestro la siguiente tabla (nº 1) donde se puede visualizar el número de alumnos y alumnas matriculados en los Programas de Cualificación Profesional Inicial para el curso 2013/2014, dividido por sexo, donde además podemos ver la matriculación de este alumnado en cada comunidad autónoma, y si esta matrícula se ha realizado en centros públicos o centros privados.

ALUMNOS Y ALUMNAS MATRICULADOS EN EL PCPI EN EL CURSO 2013/14

Alumnado. Régimen general. Curso 2013-2014
Programas de cualificación profesional inicial

Alumnado matriculado por CCAA, titularidad del centro, tipo de programa y sexo

Unidades: número de alumnos y alumnas

TODOS LOS CENTROS
CENTROS PÚBLICOS
CENTROS PRIVADOS
Total (PCPI)
Total (PCPI)
Total (PCPI)

	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres
Total	83.805	58.155	25.650	65.680	45.956	19.724	18.125	12.199	5.926
Andalucía	15.512	11.003	4.509	12.021	8.606	3.415	3.491	2.397	1.094
Aragón	2.181	1.503	678	1.520	1.075	445	661	428	233
Asturias	627	457	170	543	387	156	84	70	14
Baleares	2.413	1.656	757	1.902	1.384	518	511	272	239
Canarias	4.049	2.948	1.101	3.982	2.893	1.069	67	55	12
Cantabria	950	680	270	606	430	175	345	250	95
Castilla y Leon	4.664	3.167	1.497	3.162	2.161	1.001	1.502	1.006	496
Castilla-La Mancha	5.307	3.732	1.575	4.835	3.396	1.439	472	336	136
Cataluña	7.470	5.151	2.319	4.972	3.473	1.499	2.498	1.678	820
C. Valenciana	11.909	7.938	3.971	10.985	7.329	3.656	924	609	315
Extremadura	3.146	2.159	987	2.875	2.015	860	271	144	127
Galicia	4.540	3.284	1.276	4.127	2.987	1.140	413	277	136
Madrid	9.925	6.690	3.235	6.970	4.730	2.240	2.955	1.980	995
Murcia	3.679	2.602	1.077	3.194	2.313	881	485	289	196
Navarra	1.158	850	308	724	537	187	434	313	121
P. Vasco	4.076	2.933	1.143	1.683	1.214	469	2.393	1.719	674
Rioja, La	980	637	343	784	515	269	198	122	74
Ceuta	739	470	269	476	297	179	263	173	90
Melilla	480	315	165	320	214	106	160	101	59

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
Disponible en:

<http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?type=pcaxis&path=/t13/p001/e03/a2012-2013/10/&file=amg93044.px>

Observando las tres primeras columnas de esta tabla, ésta nos muestra en el primer apartado que hace alusión al total de los alumnos y alumnas matriculados en nuestro país, que la relación de los matriculados en los PCPI es de dos tercios de éstos son chicos, y tan solo, una parte de las tres corresponde a la matriculación de chicas. Siguiendo con el análisis de esta tabla los valores que nos muestra nos reflejan los resultados de otras dos variables que ya comenté con anterioridad.

En cuanto a la primera, la que hace alusión a los matriculados en cada una de las comunidades autónomas de nuestro país, destacar que la distribución territorial se mantiene al igual que en el apartado de total de

matriculados, la relación de un 66,6% de los matriculados corresponde a la población masculina, mientras que el 33,3% es de femenina, porcentajes que en prácticamente la totalidad de las comunidades, a excepción de en comunidades como La Rioja, o en Ceuta y Melilla. Y aprovechando para añadir, ahondando aún más, que la distribución diferirá según áreas metropolitanas y municipios, aspecto del que no tengo datos para así corroborarlo, pero que supongo que la oferta será menor en los municipios al igual que pasa con el resto de la oferta educativa en relación al número de habitantes demandantes de éstos en estas localidades.

Y referente, a la matriculación en centros públicos y en privados, destacar únicamente que la oferta en los primeros es más amplia, y que al igual que en los resultados expuestos con anterioridad las proporciones en cuanto al sexo se mantiene en torno a la una relación de 2 alumnos por cada alumna que se matricula en estos programas.

Indagando un poco más, en cuanto al género, con lo que añadir más para conformar un perfil orientativo que nos muestre las características generales de la población que acude a estos programas, se aporta la siguiente tabla (nº 2) de García Gómez, S. (2014, pág. 178)

NÚMERO DE CHICOS Y CHICAS MATRICULADOS EN EL CURSO 2010/11 EN PCPI Y EN 3º Y 4º DE ESO EN ESPAÑA

	TOTAL	CHICOS	CHICAS
Alumnado cursando 1º o 2º PCPI	81.775 (9,9%)	56.216 (13,7%)	25.559 (6,2%)
Alumnado cursando 3º o 4º de ESO	822.383	410.613	411.770

Con esta tabla referente a género y matrículas, se puede concretar que “apreciamos que el alumnado de los PCPI roza el 10% de quienes cursan 3º ó 4º de ESO. En el caso de los chicos sube casi al 14% y en el de las chicas desciende hasta el 6,2%. A este respecto destacar que aun cuando sigue habiendo más chicos que chicas cursando estos programas, los porcentajes se van aproximando. Según los análisis realizados por Palomares Ruiz, A. y López

Sánchez, S. (2012), en las primeras promociones la proporción era de un tercio, o sea, tres chicos por cada chica cursando un PCPI" (García Gómez, S., 2014, pág. 178).

La tabla nº 1 hace referencia a un análisis realizado en el curso 2013-2014, mientras que esta última, la tabla nº 2, pertenece al curso 2010-2011. Es más que notable la diferencia de tres años entre ambas, a parte de otros aspectos que más adelante se abordará, y para qué se ha realizado esto, qué finalidad tiene el presentar antes la más cercana a nuestros días, y posteriormente un curso anterior. La intención que se persigue con esta acción es la de corroborar las conclusiones de Palomares Ruiz, A. y López Sánchez, S. (2012), mostradas en el párrafo anterior e intentar mostrar la evolución a corto plazo referente al aumento de la proporción en la matriculación del género femenino en estos programas.

En la tabla nº 2 (curso 2010/11) los valores representados nos muestran una proporción que se distribuye de la siguiente manera: por cada tres chicos una chica, mientras que en la tabla nº 1 (2013/14), aparece una relación de dos chicos por cada chica que se matricula. Este afloramiento de la matriculación de chicas puede responder a diferentes factores como por ejemplo un mayor conocimiento de estos programas, aumento del interés de la población femenina por éstos, una oferta más acorde con las necesidades profesionales de este grupo,...

Retomando la tabla nº 2, en ésta nos aparecen otros valores, además de los relativos al género, los cuales hacen alusión al porcentaje del alumnado que cursa 1º o 2º del PCPI en relación a los que cursan 3º o 4º de la ESO, lo que nos da una pista de aquel alumnado que no va a cursar la ESO con aprovechamiento y, generalizando, va a pasar a cursar estos programas de cualificación. A esta población que no va a superar la enseñanza obligatoria, para tener una idea basándonos en los valores de esta tabla, habría que sumar aquellos otros que directamente dejan el sistema educativo, y esos otros que no pueden acceder a ningún programa al ser mayor la demanda que la oferta que existe de estos programas.

Otro aspecto a sumar a este perfil, serían los factores que empujan a estos alumnos y alumnas a querer volver a enfrentarse a cursar otro camino de nuestro sistema educativo, como son los PCPI y antes fueron lo fueron los PGS; en el artículo "La investigación sobre el alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial ¿Punto de partida para la Formación Profesional Básica?", de García Gómez, S. (2014, pág. 181) se recogen factores que invitan a retomar su formación a este alumnado como son los siguientes:

“por la actitud que mantienen con respecto a la formación y a los centros educativos, por el rendimiento académico, por los problemas de comportamiento en clase, por el apoyo que reciben de sus familias, por el valor que éstas otorgan a la escuela, por el lugar de residencia y el entorno, por el sexo, por las actividades de ocio, etc.”

Estos factores nos lleva a diferenciar entre alumnos y alumnas que pertenecen a núcleos familiares más desfavorecidos entre los que, siempre desde la generalización, es más notable apreciar el apego hacia alguno de éstos y entre el alumnado perteneciente a familias de clase media. Resultando de esta diferenciación que “los retornos a la formación pueden resultar relativamente sencillos entre jóvenes de clase media y culminar en formaciones exitosas, pero son mucho más improbables entre algunos jóvenes de medios desfavorecidos que desarrollan una trayectoria de insuficiencia formativa y de abandono precoz” García Gracia, M. et al (2013, pág. 81).

La presencia del alumnado perteneciente a la clase media es algo en ligero aumento, ya que el desencanto por lo escolar es algo presente en nuestro sistema educativo independiente de las clases sociales, aunque sí es de resaltar que según de qué estamento hablemos este desencanto tiene mayor o menor determinación. Este aspecto lo ha analizado en los últimos años Cobacho Casas, F. y Pons García, J. (2006, pág. 242) exponiendo que “junto a los procedentes de los colectivos más vulnerables, encontramos hoy a jóvenes que vienen de entornos normalizados, pero que están desmotivados y no se adaptan a la escuela, lo que causa un gran desconcierto entre el profesorado, ya que no hay condiciones desfavorables objetivas que justifiquen ese fracaso”

“Se habla de alumnos desencantados con el sistema, con baja autoestima, motivación y expectativas, que acaban siendo 'arrastrados por la corriente', lo que les ha llevado a lo largo de toda una trayectoria a experimentar la vivencia de fracaso, a tener dificultades de aprendizaje, a sentir cierta asintonía con la institución y crearse una imagen negativa de sí mismos” (Moreno Yus, M^a. A. 2012, pág. 319). Esta población con un severo riesgo de exclusión el contexto escolar condiciona aún más su autoestima y les invita a que los envuelva una atmósfera asfixiante de inseguridad sobre sus propias capacidades, a que pongan en juego sus posibilidades en unas circunstancias en el que desconocen su papel y en las que son víctimas desde su mismo comienzo; confeccionándose un poderoso detonante antagónico a las características más deseables en un grupo de sujetos que afrontan la formación escolar.

La adolescencia como proceso evolutivo, engulle de forma aplastante e irrefrenable al alumnado que se enfrenta a los cursos finales de primaria y que

avanzan hacia la secundaria. En estos momentos es donde se pone en juego los resultados del desarrollo del sujeto en interacción con su contexto, entendiendo éste en su espectro más amplio, es decir, como un todo en el que incluir tanto el ámbito familiar, el social y el cultural. El producto resultante de este impacto provocará que el itinerario que describe nuestro sistema educativo para el alumnado a estas edades se tambalee derrumbándose, o que se mantenga firme; ya que, “las razones que se apuntan para explicar esta situación son: cambio drástico al pasar del colegio al instituto, el mayor nivel de exigencia en la ESO, el deseo de salir más, de estar en la calle y, sobre todo, insisten en el hecho de no querer estudiar sin explicar mucho los motivos” (García Gómez, S. et al, 2011, pág. 18). Son todas razones que intentan justificar el fracaso escolar de una amplia parte del alumnado.

En este periodo de desequilibrio y descubrimiento hay aspectos que favorecen la constitución de sujetos que desembocarán en sujetos potenciales para cursar estos programas; entre estos aspectos, en cuanto a los motivos de tipo académico se pueden destacar la repetición de cursos, desafección escolar, absentismo, incorporación tardía, bajo rendimiento, poca participación, conflictos con compañeros y/o profesores,..., además de éstos también se les suma situaciones familiares negativas vinculadas al nivel adquisitivo, capital cultural, apoyos, estabilidad emocional,... (García Gómez, S., 2014)

Esta situación se multiplica de forma exponencial cuando estos alumnos y alumnas se encuentran sumergidos en un contexto familiar y social en el que de forma “tradicionalista” la formación de sus antecesores, iguales y demás elementos que conforman el ambiente en el que se desenvuelven a diario, en un gran número de casos no han llegado a la adquisición de la titulación formativa más básica; aspecto que toman como justificación y apoyo a su bajo rendimiento en ocasiones.

Estamos viendo que “en principio el fracaso es un continuo, algo que se va fraguando en el tiempo, no un punto de partida o llegada, ni algo natural. Es el proceso y el resultado de desencuentros entre un determinado orden escolar que no es el único posible, pero que tal y como es, resulta poco acogedor para un tipo de alumnos que ni lo reconocen como propio, ni en ocasiones son reconocidos a su vez dentro del mismo por la cultura escolar dominante” (Martínez Domínguez, B.; Mendizábal Ituarte, A. y Sostoa Gaztelu-Urrutia, V. P., 2009, pág. 243). En la acción contra el fracaso es esencial la prevención, como medio que tiene la intención de poner pautas que eviten el andar en el filo de la navaja, retando cara a cara a la exclusión, y conformando cada vez un sujeto que poco a poco se va desvinculando de un itinerario escolar que no cubre sus necesidades, por lo que cobra una vital importancia “el ámbito de la orientación

personal dirigida a reconstruir la autoestima y la confianza en sí mismo que este alumnado, y en especial los estudiantes de PCPI, ha perdido a lo largo de trayectorias escolares desastrosas durante las cuales con frecuencia ha interiorizado la idea de fracaso personal e incompetencia académica” (Romero Rodríguez, S et al, 2012, pág. 17).

Estableciendo, tras lo visto, unos puntos en común y tomando como referencia lo expuesto en el artículo “La investigación sobre el alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial ¿Punto de partida para la Formación Profesional Básica?”, de García Gómez, S. (2014, pág. 182), sería fácil estar de acuerdo en que se “confirma que la falta de autoestima personal y el bajo rendimiento académico son dos descriptores del alumnado de los PCPI según los estudios revisados. Aramendi-Jáuregui y Vega-Fuente (2013)”. Estos elementos son algo siempre presente en estos alumnos y alumnas, con mayor o menor peso, y además de ser los ladrillos para construir un sujeto cuya conducta es incongruente con el itinerario formativo ordinario lanzando una mano para acceder a estos programas.

Confirmando lo anteriormente descrito destaca Vega (2007) la notable importancia de la existencia de una fructífera relación entre un autoconcepto positivo y el disfrutar de unos vínculos sociales satisfactorios y gratificantes, lo que conllevará el que se fragüe un sujeto que reproduzca esas características y que después las trasmite a todos aquellos con los que interaccione.

Un grupo de jóvenes con estas características (riesgo de exclusión), encuentran numerosísimas trabas para el aprendizaje y para la participación en el contexto escolar sin el establecimiento de medidas específicas. Apoyándonos en la documentación realizada por la Secretaría de Estado de Educación y Formación del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008) sobre los PCPI, el perfil cognitivo y socio-emocional que describen estos jóvenes corresponde a la siguiente descripción:

- “Un conjunto de sujetos *“sin habilidades para el éxito”*, resultantes directamente de variables como:
 - 1) Atribuciones causales inadecuadas del éxito y del fracaso
 - 2) Poca motivación de logro (motivación extrínseca)
 - 3) Baja resistencia a la frustración (satisfacción inmediata)
 - 4) Poco control de las situaciones, la emociones,...
- Necesidad de independencia y recursos económicos

Estas características dan lugar a unos sujetos en los que destaca primordialmente para su desarrollo en sociedad:

- La vivencia de “*experiencias de fracaso, abandono o sobreprotección*” que han dado lugar a una “*indefensión aprendida para enfrentarse*”:
 - 1) Al aprendizaje
 - 2) A la búsqueda de empleo
 - 3) Al mundo adulto en general

- Haber vivido “*sin modelos adecuados de comportamientos*”:
 - 1) Familiar
 - 2) Social
 - 3) Laboral
 - 4) De ocio y tiempo libre
 - 5) De salud...”

Citado en: <http://www.uned.es/amop/3encuentro/amop-mec.pdf>

Manuel Bellón, D. G. de Evaluación y Cooperación Territorial
Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
Madrid, abril 2008

Otra clasificación de referencia partiendo del contexto socio-educativo en el que se desenvuelven estos sujetos y que nos permita resumir todo lo abarcado hasta el momento, es la ofrecida en el portal <http://todofp.es/> del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España donde expone que los alumnos y alumnas que de los PCPI suelen carecer básicamente de:

- “Ilusión académica: arrastran un fuerte fracaso académico. Las razones son muy diversas: situaciones precarias socio-ambientales, graves dificultades de aprendizaje no atendidas, problemas de asistencia, problemas de relación...”
- Autoestima: la mayoría estima que sus padres, profesores y compañeros los ven como inútiles, vagos, incapaces de hacer algo positivo o muy limitados.
- Atención personal: no se han sentido escuchados. La mayoría se sorprende cuando aquí son escuchados y acompañados como estilo

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

relacional; en vida de estos colectivos hay muchos momentos de abandono, arrinconamiento, marginación.

- Interés por las tareas académicas: “Odiar” las actividades que implican lápiz y papel, libro-apuntes y estudio,...Piensan que un “oficio” puede ser su salida formativa.
- Habilidades para la resolución de conflictos relacionales: La mayoría de estos alumnos han tenido experiencias de víctimas o agresores. En algún momento de su historia escolar han sido objeto de expediente/s, expulsiones, problemas de relación con el profesor...
- Pautas para la reflexión y acuerdos: Suelen ser víctimas de autoritarismos, o de intervenciones sin diálogo...y repiten el esquema del trato recibido.
- Interés por elementos culturales: Todo lo relacionado con el arte, teatro, visitas culturales, lo viven como si todo esto no fuera para ellos. Se consideran de “otro lugar social”. Muchos consideran a los “otros” como el mundo de “pijos” (prepotentes), empollones, etc.
- Alternativas de ocio: Suelen estar introducidos en el mundo del consumo, videojuegos”

Disponible en:

<http://todofp.es/dctm/ministerio/educacion/que-estudiar/formacion-profesional/jornadas-conferencias/pcpis-diciembre-2009/accion-tutorialponencia.pdf?documentId=0901e72b801a8b32>

De entre todas las clasificaciones que se han barajado, esta es la confección de un perfil para este alumnado de lo más completa que hemos tratado al haberse construido sobre la interacción de un grupo de variables que están presente de forma muy notable y con importantes consecuencias en la vida de estos sujetos, como es del análisis del contexto social, del familiar y del ámbito educativo.

Aunque hay otras que son mucho más concretas, ya que, por ejemplo, solo se han realizado haciendo hincapié en una aspecto en concreto como puede ser el análisis sobre la valoración que los alumnos y alumnas tienen referente a la formación académica y hacia el mundo laboral, además de la atribución a su

fracaso, como es la propuesta por Merino-Pareja et al (2006) empujado por las diferencias entre unos y otros ha llevado a estos autores “a identificar al menos tres perfiles entre los que consideran candidatos a los PCPI: quienes valoran la formación escolar y circunscriben su fracaso académico a un fracaso personal, quienes muestran actitud negativa hacia la escuela y quienes muestran actitud negativa hacia la escuela y hacia el mundo laboral” (citado por García Gómez, S., 2014, pág. 181).

Referente a esta propuesta de Merino-Pareja et al (2006), desde nuestro punto de vista, la describimos como muy directa y por defecto, pobre ante todo lo que deja en el aire para el que interpreta, ya que ha de presuponer las causas que le han llevado a encasillarle en cada uno de esos tres apartados. Aspectos, que por el contrario, si ofrecen las clasificaciones anteriores y que valoro positivamente al dar lugar a una anticipación temporal por parte de los educandos y de los profesionales de la orientación al ofrecer causas reales, lo que les permite poder aplicar diversos planes de carácter preventivo con los que dar respuesta a las necesidades que pueda presentar el alumnado a lo largo de todo el curso de la educación obligatoria, otorgando de esta forma la posibilidad de redireccionar nuevamente hacia el sistema formativo a estos sujetos alejándolos del fracaso escolar anticipadamente.

Y ya para finalizar, se expone parte las conclusiones que han extraído Martínez Domínguez, B.; Mendizábal Ituarte, A. y Sostoa Gaztelu-Urrutia, V. P. (2009, pág. 268) del análisis sobre la intervención de diferentes profesores que han abordado la trepidante tarea de tutorizar a un PCPI, donde destacan que “la mayoría del profesorado de estos centros comparte tres opiniones básicas en relación a su alumnado:

1. Que en términos de posibilidad, todos son capaces de desarrollar los aprendizajes básicos en los que les tienen que formar
2. Que para hacer un buen diagnóstico de sus necesidades e integrar los aprendizajes que les ofrecen, deben verle como persona y ciudadano/a y no sólo como alumno/a de un módulo y/o curso
3. Que como jóvenes que son, es necesario verles y que se vean a sí mismos “con presente y futuro”

Tras esto se concluye con que el alumado que acude a los PCPI “son jóvenes con futuro, con posibilidades, con intereses, con sentimientos, con problemas (como todos); jóvenes que no se sienten vinculados al sistema, que no se sienten reconocidos, pero que no están “acabados”, que no pueden ser

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

excluidos una vez que se les etiqueta como fracasados. Merecen y necesitan otra oportunidad” (García Gómez, S., 20, pág. 184).

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

CAPITULO 3: Conceptualización

- 1. Introducción**
- 2. Socialización**
 - 2.1 Agentes socializadores**
 - 2.1.1 Familia**
 - 2.1.2 Escuela**
 - 2.1.3 Iguales**
 - 2.1.4 Medios de comunicación**
 - 2.2 Adolescencia**
- 3. Vulnerabilidad social**
- 4. Indicadores de riesgo psicosocial**
- 5. Indicadores protectores**
- 6. Situaciones de riesgo en menores**
- 7. El agravamiento de las situaciones de riesgo**
 - 7.1 Exclusión social**
 - 7.2 Marginación social**
 - 7.2.1. Tipos de marginación**
 - 7.3 Inadaptación social**
 - 7.4 Conflicto social**
- 8 Resiliencia**

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

CAPITULO 3: Conceptualización

1. Introducción

Como hemos visto gran parte del alumnado del alumnado que se aborda en esta investigación está definido por una serie de características, tanto extrínsecas como intrínsecas a éstos, que con carácter social lo posicionan mayoritariamente en contra de lo más deseable dentro del contexto escolar donde se encuentran insertos. Por ello, a la hora de trabajar con éstos es esencial abordar la materia desde un punto de vista conceptual, donde quede todo especialmente delimitado evitando de este modo una posible confusión de los términos que se tratan, permitiéndonos de este modo identificar claramente la situación del o los sujetos que estamos en cada momento analizando.

“Es muy común percibir desde nuestra cotidianeidad un sin número de conductas y situaciones anómalas (inadaptación, paro, delincuencia, vivienda precaria, hacinamiento, introversión...) que responden a multitud de variables emanadas de disciplinas como la política, economía, sociología, psicología, en las que damos por sentado que cada una de ellas tiene arte y parte en los problemas sociales” (Sánchez Ramos, J. M., 2001, pág. 25). Todas estas situaciones y/o conductas actúan reconduciendo la situación social de estos adolescentes conformando el itinerario personal de un sujeto el cual se ve sometido a un conjunto de situaciones sociales adversas a las que denominamos con expresiones como: peligro social, vulnerabilidad social, riesgo de exclusión social, marginación, marginalidad, inadaptación social, conflicto social,... Todas estas expresiones contienen un significado que se adecua a unas determinadas situaciones aun teniendo todas en común el desequilibrio a nivel social del sujeto. Por esto con la intención de poder situar correctamente a lo largo de toda el desarrollo de este análisis a cada uno de los participantes que se expongan, se va a exponer la conceptualización de estos términos buscando el tener una terminología en común y alejándonos de las posibles malinterpretaciones que se puedan generar por la falta de este punto.

Para ello se van a abordar, aun sabiendo de la falta de otros conceptos que también aparecerán a lo largo de este estudio, los más relevantes y necesarios como base hermenéutica para la comprensión de este texto basándonos en diversos autores competentes en la materia que tratamos.

2. Socialización

A la hora de conceptualizar el concepto de socialización diversas son las definiciones que podemos encontrar, pero a continuación se exponen unas que destacan por la congruencia que guardan con la esencia sobre la que se desarrolla esta investigación, y éstas son las siguientes: (Goode, 1983) (Llor, Abad, Gracia, & Nieto, 1995) (Ridruejo, 1996) "Proceso mediante el cual se transmite al individuo, durante su desarrollo y maduración, el conocimiento de la cultura, sus reglas, normas y expectativas"; "Proceso por el que cualquier persona adquiere habilidades, roles, normas y valores sociales, así como patrones de personalidad" (Goode, 1983) "Proceso que dura toda la vida mediante el cual adquirimos los patrones de conducta que nos ayudan a interactuar con otras personas"; (Llor et al., 1995) "Proceso por medio del cual uno hace propias las normas del grupo, de tal modo que surge un yo distinto y único en este individuo"; "Proceso por el que la gente adopta códigos de conducta de su sociedad, logrando el respeto a sus propias reglas"; "Proceso por el cual el animal humano se convierte en ser humano y adquiere un yo, esto es adquiere identidad, ideales, valores y aspiraciones sociales"; "Proceso alterno de diferenciación e integración". Citadas por Ortego Maté, M. C.; López González, S.; Álvarez Trigueros, M. L. (2010).

Pero entre todas destaca ésta donde Guerrero (1995, pág. 36), citado en Río Ruiz, M. A. (2011, pág. 2), nos expone que "la socialización es el proceso por el que los seres humanos adquieren sus carácter social, adquiriendo e interiorizando la cultura de la sociedad donde nacen y desarrollando una identidad que, ya en los primeros años de vida, les permite reconocerse como miembros de un grupo –de una familia, de un sexo- y, más tarde, como agentes de instituciones sociales que les asigna papeles específicos".

A modo de concreción de todas las definiciones anteriores, como punto en común podemos afirmar que la socialización se trata de un proceso que comienza desde el mismo momento en el que el sujeto nace y que se prolonga durante toda su evolución vital. Durante todo este periodo a través de la interacción con el medio, así como, con los otros con los que comparte este contexto el sujeto va evolucionando adquiriendo conocimientos y conductas que le permiten vivir inserto en sociedad.

"Varios autores coinciden al afirmar que el desarrollo social empieza en el momento que nace un niño (Miller, 1982), (Liebert & Neale, 1984), (Beltrán, 1988), (Carrasco & Avia, 1988), (Iglesias de Ussel, 1988), (Llor et al., 1995), (Ridruejo,

1996). En este sentido se ha llegado a atestiguar que el individuo que carece de vínculos sociales no es susceptible de ser socializado”

Citadas por Ortego Maté, M. C.; López González, S.;
Álvarez Trigueros, M. L. (2010)

El niño/a que carece de influencias sociales solo podrá lograr el desarrollo físico al sumo, ya que, le es necesario la convivencia social, la interacción comunicativa, el afecto y el contacto corporal, entre otros aspectos que posibiliten el desarrollo de la socialización. En este proceso que se extiende durante toda la vida del sujeto se diferencian dos etapas donde se distinguen sus contenidos a interioriza y los agentes con los que interactúa para la adquisición de esos contenidos. Para Río Ruiz, M. A. (2011, pág. 7-8), estas dos etapas se desarrolla en los siguientes términos:

- **“Socialización primaria:** es la que se efectúa en la infancia, sobre todo en el seno de grupos primarios como la familia y el grupo de pares. En esta etapa se adquieren e interiorizan los elementos más importantes de la sociedad (el lenguaje, la identidad de género). En la socialización primaria, según Bordieu, se conforman los habitus: esquemas de percepción y de acción interiorizados y que estructuran las respuestas de los individuos, así como sus formas de apreciación de la realidad.
- **Socialización secundaria:** sin embargo, la socialización no concluye en la infancia, sino que se prolonga durante toda la vida, la socialización posterior a la niñez recibe el nombre de socialización secundaria, que cada vez se prolonga más y se diversifica institucionalmente en las sociedades industriales. A diferencia de la primaria, la socialización secundaria no precisa, para llevarse a cabo, estar asociada a un componente fuertemente emotivo; mediante ella se interiorizan roles propios de la división del trabajo o relativos a instituciones especiales –roles escolares, laborales, etc.-“

Continuando con este mismo autor, destacar la importancia de la socialización primaria como base esencial para el posterior desarrollo del sujeto, en cuyo proceso de interacción provoca el aprendizaje del lenguaje que se constituirá como la piedra angular sobre la que se sustentará la construcción de los futuros conocimientos. La ausencia de estos primeros contactos humanos

durante la más temprana infancia desemboca en retrasos y trastornos irreversibles que marcarán el desarrollo del sujeto.

El principal agente de esta primera etapa de socialización es la familia la cual satisface las necesidades básicas del niño/a como el sustento material y la confección de los primeros vínculos de una red afectiva, lazos que perdurarán durante toda la vida y que posicionan a esta primera etapa como la más importante. Ya que, aquello que el niño/a interioriza durante esta etapa conforma los “habitus”, concepto utilizado por Río Ruiz, M. A. (2011, pág. 9) para denominar al “tipo de recursos emocionales, de respuestas aprendidas o de estrategias de actuación que el individuo va a tener a su disposición en la etapa adulta”. La constitución de este “habitus”, en el que la familia tiene un papel esencial, es un elemento cuyas características tienen una importancia especialmente relevante, aunque no queda libre esta afirmación de contradicciones, en la posterior interacción con otras instituciones u otros agentes socializadores que van a formar parte de la socialización secundaria.

“El peso particular de las primeras experiencias se debe a que el habitus tiende a asegurar su propia constancia y su propia defensa contra el cambio, mediante la selección que realiza entre las nuevas informaciones, rechazando, en caso de exposición fortuita o forzada, aquellas que puedan cuestionar la acumulación acumulada y, sobre todo, evitando la exposición a tales informaciones”

Bourdieu (1991)

Citado en: Lahire, B. (2007, pág. 27),

En cuanto a la socialización secundaria esta se efectúa a través de diversos agentes entre los que destaca la institución escolar, los iguales, los medios de comunicación y diversas instituciones a las que nos anexionamos durante periodos más o menos largos a lo largo de nuestra vida. La finalidad de esta etapa es la de preparar a sujetos para el desarrollo de determinados roles en un futuro.

Esta etapa la aborda el individuo ya constituido en las normas básicas que le ha proporcionado el paso por una primera etapa de socialización, y ya en ésta, según Río Ruiz, M. A. (2011, pág. 9) “...adquiere e interioriza las normas, los dominios, y los valores correspondientes a las funciones que va a ejercer en su vida adulta (desde leer, escribir y contar hasta las habilidades de intercambio social y de relación en público)”.

A destacar, referente a la intención de establecer límites entre estos dos periodos del proceso de socialización, añadir que esta acción es algo engorrosa ante “las transformaciones en la familia (incorporación de la mujer al trabajo, reducción de número de miembros y declive de la función socializadora de los hermanos, etc.) y la asunción creciente de algunas funciones de la familia por la escuela (incorporación más temprana al sistema escolar y estancia más prolongada) convierte a la escuela en un agente de socialización casi primario”, citado por Río Ruiz, M. A. (2011, pág. 9). Este aspecto es algo característico (consecuente) de la evolución que sufre el papel de la familia al incorporarse la mujer al mercado laboral, lo que da lugar a que la escuela vaya ocupando espacios temporales que antes pertenecían de forma arbitraria a la familia, lo que ha desembocado en el aprendizaje de determinados contenidos que anteriormente se generaban de forma exclusiva en el seno familiar.

Autores como Bueno, A. B., & Mira, C. M. (1998, pág. 156), aconsejan el que “caigamos en la cuenta, simplemente que familia, escuela, y amigos tienen sus períodos prioritarios de actuación a lo largo de la vida del niño, con lógicas superposiciones entre ellos”. Olvidándonos de cuantificar periodos, de establecer límites concretos a un proceso que está vivo y donde, prosiguiendo con estos autores, lo esencial es quedarnos con la idea de que todos estos agentes socializadores están latentes a lo largo de toda la vida del sujeto de forma genérica, pero con un papel que fluctúa en relación a la edad cronológica del individuo, así como, también es necesario tener en cuenta la acción de mediar que generan entre sí estos agentes.

Esta acción de mediar se genera por el cruce de contenidos de carácter socializador que se desprenden de estos agentes, el cual “...es más frecuente de lo que parece, se extiende por todos los estratos sociales y su repercusión en el joven es de desorientación, ambivalencia y contradicción, optando él por el camino que le resulta más sencillo, o por el que tiene modelos más asequibles” (Bueno, A. B., & Mira, C. M., 1998, pág. 156)

Prosiguiendo de la relación que se establezca entre la familia, la escuela y el grupo de iguales, más la influencia de los medios de comunicación, los cuales cada vez van adquiriendo un papel de mayor peso en la socialización, junto con el individuo a socializar en cuestión, se puede concretar que “es todo este entramado social, que tradicionalmente sintetizamos en los cuatro agentes, lo que determina que el proceso de socialización sea integrador o marginador e inadaptador” Bueno, A. B., & Mira, C. M. (1998, pág. 156)

Otra característica a la que Río Ruiz, M. A. (2011) hace referencia, es a la influencia que tiene la escuela en la práctica educativa que llevan a cabo los

padres, debido a la temprana incorporación a la que se ven sometidos los niños y niñas los cuales se ven sometidos a rutinas y procesos de carácter pedagógicos que los padres los elevan a la legitimación que éstos los hacen también suyos perdiendo esa esencia tan característica que definía al núcleo familiar.

“Al mismo tiempo, los medios de comunicación – nos referimos a la televisión- son cada vez más influyentes como agentes de socialización, dado su enorme poder de transmisión de saberes, normas, valores e incluso gustos o estilos de consumo, los cuales se refuerzan mediante los grupos de iguales”, este es otro agente de socialización citado por Río Ruiz, M. A. (2011, pág. 9), el cual va tomando cada vez más espacio a medida que se va avanzando en el tiempo y que junto a la familia y otros agentes socializadores se concretan más aspecto más específicamente en el siguiente apartado

Según Ortego Maté, M. C.; López González, S.; Álvarez Trigueros, M. L. (2010) “la socialización constituye un proceso crucial en el desarrollo del individuo, pero para que se produzca socialización el individuo no sólo debe adquirir conocimientos y conductas a través de su interacción social sino que es preciso también la interiorización (desarrollo moral) de motivos, normas y valores (Miller, 1982), (Liebert & Neale, 1984), (Beltrán, 1988), (Carrasco & Avia, 1988), (Iglesias de Ussel, 1988), (Llor et al., 1995), (Ridruejo, 1996) y la capacidad para llevar a cabo conductas adaptadas al grupo social donde vive (conducta prosocial)”. Estos autores hacen alusión al filtro que ejerce la “moral” individual del sujeto sobre la realización de determinadas acciones, según las considere como normales de ser realizadas en un determinado contexto social o no; sin embargo, en la realización de conductas adaptadas a la realidad social donde se desenvuelve el sujeto, es decir, conductas prosociales, éstas se prolongan en el tiempo debido al apoyo que consiguen con la moral del propio sujeto y con los diferentes controles externos a los que puedan estar sometidos estas acciones.

Continuando con Ortego Maté, M. C.; López González, S.; Álvarez Trigueros, M. L. (2010), éstos concluyen que “... aprendizaje, interacción e interiorización dan como resultado la adaptación del individuo al grupo y, por consecuencia, la conformidad y la cohesión social”. Aun así, estos autores no dejan de destacar que el sujeto generalmente tiende adaptarse y a conformarse con las normas que imperan en el contexto en el que se ve inserto, pero como ente dinámico éste está en posesión de acoger el papel de creador de las mismas, así como de trabajar para la modificación de éstas en la medida que su papel dentro del grupo social se lo permita.

A continuación se muestran las características que describen tres tipos de procesos de socialización adheridos, cada uno de éstos, a diferentes contextos familiares donde se pueden desenvolver los menores (Revista de Servicios Sociales y Política Social nº 18), citado por Lasagabaster, J. M., & Guardiola, I. T. (2002, pág. 22-23), dando lugar a sujetos revestidos de unas variables que, según éstas, le adhieren un nivel de vulnerabilidad social que dependientes de la interacción de éstos en la sociedad que se manifiestan puede acarrear unas u otras consecuencias.

a. “Proceso de socialización normalizado

En el que se adquieren competencias sociales que permiten al menor incorporarse de forma activa al medio social establecido. Este proceso de socialización se puede concretar en unos indicadores aproximativos y flexibles:

- Núcleo familiar estable
- Estimulación social adecuada en cantidad y calidad
- Nivel socioeconómico y cultural básico
- Condiciones de hábitat favorable
- Proceso de escolarización normalizado
- Aceptable articulación social al medio
- Ubicación en un escenario comunitario estimulante
- Disponibilidad y accesibilidad a los servicios de salud

b. Proceso de socialización de riesgo

En un contexto sociofamiliar carente o insuficiente, estimula poco o inadecuadamente al menor, incidiendo en la competencia social de forma deficitaria y colocándolo en situación de riesgo. Sus indicadores son:

- Núcleo familiar con disfunciones. Madres solteras, separación matrimonial. Ausencia de uno de los progenitores. Conflictos de pareja.
- Inadecuada estimulación socio-afectiva
- Hábitat deficitario (hacinamiento e insalubridad)
- Dificultad de acceso al mercado de trabajo. Subempleo. Paro. Economía sumergida
- Bajo nivel cultural

- Alto índice de morbilidad. Cuidados médicos únicamente en situaciones de crisis
- Dificultad de acceso a una escolarización normalizada. Absentismo escolar. Fracaso escolar. Abandono temprano de la escuela
- Difícil articulación social
- Generalmente aislamiento aún dentro de entornos sociales estimulantes
- Pluralidad de dinámicas comunitarias en su propio medio

c. Proceso de socialización marginal

En este grupo se encuentran aquellos menores socializados desde los estilos de vida marginales (delincuencia, toxicomanías, prostitución...), lo que supone una situación de riesgo alto en su proceso de desarrollo integral y una conflictividad con las pautas establecidas socialmente. Sus indicadores son:

- Núcleos de intervención desestructurados
- Estilos de vida marginados
- Bajo nivel cultural y/o analfabetismo
- Hábitat precario
- Alta frecuencia de intervención del sistema policial y jurídico: delincuencia, toxicomanía, prostitución, mendicidad, abandono de menores,...
- Falta de escolarización y fracaso en la incorporación al sistema escolar
- Medios de subsistencia mediatizados por su actividad marginal
- Dinámica comunicaría conflictiva"

Lasagabaster, J. M., & Guardiola, I. T. (2002, pág. 22-23)

Tras valorar estos tres modelos podemos concretar que "el fracaso del proceso de socialización puede llegar por el deterioro de alguno de los agentes socializadores (familia, escuela, grupo de iguales, medios de comunicación), o bien por las contradicciones entre las transmisiones de unos agentes y otros, o también por los errores y contradicciones de los mecanismos de socialización que emplean cada uno de los agentes", según Bueno, A. B., & Mira, C. M. (1998, pág. 156)

A consecuencia de todo lo anterior, podemos quedarnos con la idea primordial de que la socialización en sí es un proceso que lleva consigo mismo, según Suriá Martínez, R. (2010, pág. 3) “dos aportaciones fundamentales para el desarrollo del psicosocial del individuo:

1. **Suministra las bases para la participación eficaz** en la sociedad posibilitando que el hombre haga suyas las formas de vida prevalentes en el medio social.

2. **Hace posible la existencia de la sociedad**, pues a través de ella amoldamos nuestra forma de actuar a las de los demás compartiendo los esquemas de lo que podemos esperar de los demás y lo que los demás pueden esperar de nosotros”

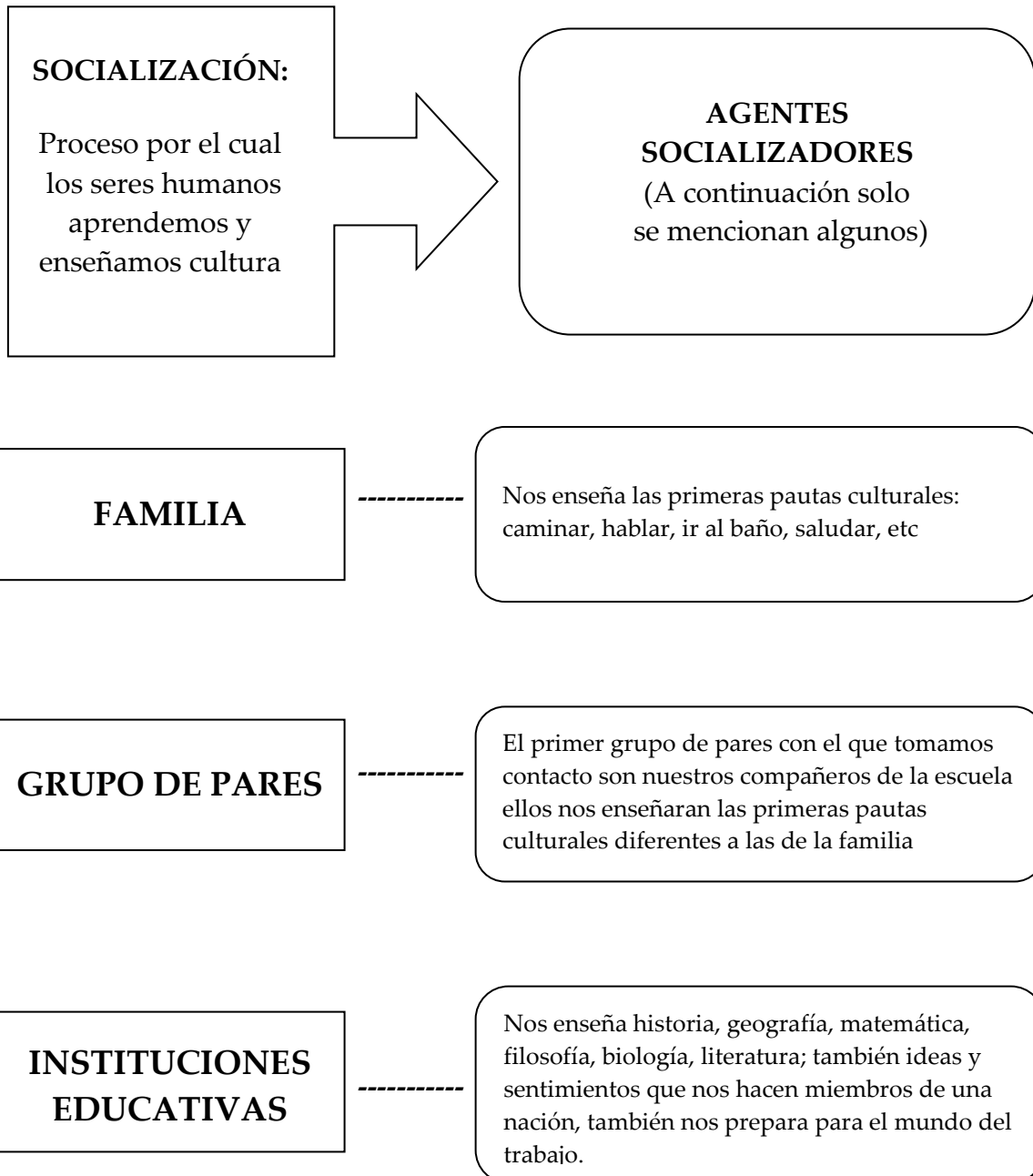
En el siguiente apartado, y siguiendo con el proceso de socialización, se abordan de forma más específica los diferentes agentes que tiene mayor influencia en el proceso de socialización de los sujetos desde el mismo momento de su nacimiento. Además, a continuación tras la exposición de los agentes socializadores se añade otro subpunto referido a la adolescencia como etapa crucial por sus características dentro del desarrollo de los sujetos como miembros de una comunidad.

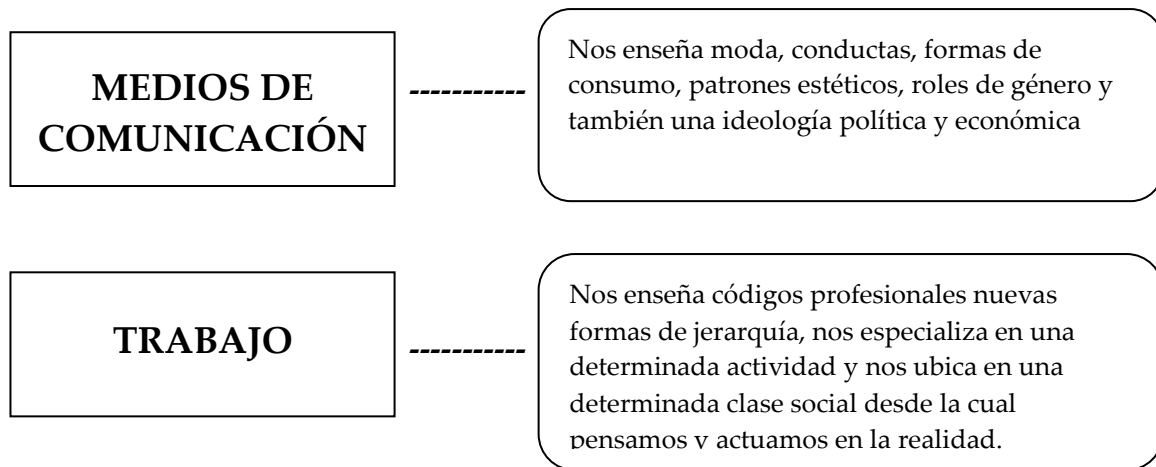
2.1 Agentes socializadores

Los agentes de socialización según Río Ruiz, M. A. (2011, pág. 10) “son aquellos grupos, instituciones a través de los que se produce la incorporación de los individuos a las formas de vida colectiva propias de una sociedad. Algunos de esos agentes, como la familia, la escuela, y también las iglesias, asumen explícitamente la función socializadora, proclamándola entre sus objetivos. Otros agentes de socialización, como los grupos de iguales, los medios de comunicación o las organizaciones donde trabajamos, no se proponen explícitamente la socialización de los individuos, pero influyen decisivamente en ella en la medida en que exigen de la interiorización de ciertos roles, pautas de conducta y valores”.

Estos agentes son elementos sociales que contribuyen con mayor o menor intensidad en el proceso de socialización de los sujetos, adquiriendo diferentes papeles según la etapa evolutiva en la que se encuentre el individuo,

ya que, la edad de éste junto con las necesidades que afloran vinculadas a su desarrollo social, constituyen principalmente el aspecto orientador que marcará el momento donde cada uno de estos agentes socializadores adquirirá un papel de mayor relevancia en este proceso. A continuación se muestra un esquema que adaptamos de Simonelli A. (2012) donde se presentan los agentes más relevantes junto con las funciones esenciales que realizan.





Adaptación propia de Simonelli, A. (2012)

2.1.1 Familia

En la familia se instaura de forma natural el primer núcleo social en el que se ve envuelto un sujeto desde su nacimiento, ya que para muchos autores, como es para Castillo, A. M. J. (2000, pág. 72), “en su seno se produce el nacimiento e inserción del individuo en la vida social, así como la transmisión de las normas y valores fundamentales para la comunidad”. La familia se constituye por tanto en el principal nexo, en el cordón umbilical, entre el sujeto en sus primeros años y la sociedad en la que se inserta a consecuencia de ser miembro de este conjunto de individuos.

El papel de la familia tiene una función vital en la constitución de un bagaje social y cultural del que nutrirse este sujeto para su aproximación a la sociedad a la que pertenece. Un aspecto a destacar es que este periodo en el que el sujeto solo tiene la influencia de la familia en la que se ha insertado, a modo general, en la actualidad cada vez es más breve, ya que el ritmo y las características sociales que describen a nuestro entorno ordinario coloca a la familia en una posición que cede poco a poco sus funciones como agente socializador a otras agencias como son las instituciones escolares las cuales, por lo temprano de la incorporación de los niños y niñas a estos centros debido en

gran medida por razones laborales de sus progenitores, han de acometer funciones que tiempo atrás se desarrollaban en el seno familiar.

Aun así, no se debe menospreciar el papel de la familia en el proceso de socialización, ya que, según Castillo, A. M. J. (2000, pág. 72), hay dos aspectos esenciales que se han de tener en cuenta, por un lado “porque el primer grupo de pertenencia del recién nacido es la familia. [y] Esta circunstancia introduce un importante condicionante sobre la personalidad individual, que vendrá marcada de forma decisiva por las vivencias en los primeros estadios vitales. [y] Por otro lado, la familia conserva hoy día un alto grado de aceptación social, como muestran los indicadores sobre valoración de esta institución y por la prolongada permanencia de la convivencia entre padres e hijos, incluso cuando estos se hacen adultos”.

Siempre es pertinente tener en cuenta que “el poder socializador de la familia es mayor cuando lo que se inculca en su seno no se ve desafiado por los mensajes que transmiten, al mismo tiempo, otros agentes de socialización...” (Río Ruiz, M. A., 2011, pág.11), esto conlleva una lucha constante que se ve multiplicada cuando los valores que se cultivan en el seno familiar no son congruentes con el ambiente en el que se desarrollan, es decir, cuando en los aspectos que estamos hablando está presente la heterogeneidad entre las diferentes estructuras socializadoras que influyen en el sujeto como son la institución escolar o, principalmente, desafiados por los mass media y los grupos de iguales, generando unas fricciones que desembocan en una problemática en la socialización a nivel familiar.

2.1.2 Escuela

La institución escolar, al igual que el resto de agentes sociales que se van a ir presentando a continuación, constituyen lo que se denomina como la socialización secundaria. En la escuela su desarrollo socializador se materializa, entre otros aspectos, por la transmisión de pautas, normas, conocimientos, formas de interacción con su entorno en el sentido más amplio,... todo un bloque que tiene la finalidad de proseguir el itinerario socializador comenzado por la familia y que se ha de adaptar a las relaciones que pueda establecer con todos aquellos que no pertenecen a su entorno familiar más cercano, como puedan ser parientes, amigos, docentes,...

Reafirmando el párrafo anterior, la escuela no solo es una institución cuyo peso cae en la transmisión del conocimiento, sino que además, e incluso con mayor incidencia, también “organiza su actividad material y se convierte en un mecanismo de disciplina que luego se exigen a los individuos en el mundo laboral (obligándolos a callar o a hablar, a moverse o a estar sentados, a entrar o abandonar las aulas, a ser evaluados)”, tal y como expone Río Ruiz, M. A. (2011, pág. 13). Todo esto, siguiendo con este mismo autor, es lo que se desarrolla a través de la teoría del Currículo oculto, que da cabida a un amplio abanico de competencias que pueden variar desde aspectos vinculados a valores sociales u otros elementos relacionados con la realidad social en la que se desenvuelven los educandos, o por otro lado, podríamos destacar el papel de este currículo en la institución escolar como precursora de aspectos vinculados con la producción, la presencia de horarios, la autoridad,... todas variables necesarias en el capitalismo industrial.

Siguiendo con este enfoque donde posicionamos la sociedad en un plano productivo, también podríamos destacar el carácter “meritocrático” de la escuela, donde según Río Ruiz, M. A. (2011, pág. 14), “tanto vales (talento), tanto te esfuerzas (en rendir en la escuela), tanto consigues (en la distribución de posiciones sociales)”, aspecto que aunque discutido está latente y fácilmente notable, desembocando en la “selección social del alumnado, promoviendo (dentro de una frecuencia estadísticamente demostrada por la sociología) la relegación y autoexclusión educativa de los individuos procedentes de familias alejadas de la escolaridad (estudiantes con padres sin estudios, por ejemplo), así como, por el contrario, el éxito escolar del alumnado procedentes de medios sociales y de familias que disponen de mayor capital cultural-nivel de estudios” (Idem). De esta interiorización se genera la idea de que de la posesión de títulos académicos dependerá la desigualdad social, acatándolo como algo natural y justificado laboralmente con el acceso a un trabajo mal pagado y precario por no “servir para estudiar”.

2.1.3 Iguales

Los grupos de iguales se desarrollan entre niños y niñas con edades similares y entre los que se tejen un relación que parte desde la misma posición jerárquica, aunque se ha de destacar por su notoriedad la personalidad que se vaya fraguando en cada uno de los participantes.

“La personalidad cultural del niño o del adolescente, sus “preferencias” y sus prácticas, sus acciones y reacciones, son incomprensibles fuera de las relaciones sociales que se tejen, entre él y los demás miembros de la constelación social en la que está inmerso” (Lahire, B. (2007, pág. 24), ya que, éstas adquieren su significado en íntima relación con el contexto social en el que se desenvuelve a través de relaciones de interdependencia, que estrechamente vinculada a la madurez de los sujetos, darán lugar a la reproducción directa de un reducido espectro de formas de actuar propias de su entorno, o pasarán a conformar parte del abanico de modalidades sociales de actuar del sujeto ante una misma acción dependientes de las variables que la describan, como puede ser el contexto.

Según Río Ruiz, M. A. (2011, pág. 12), “los grupos de iguales no se proponen la acción socializadora como meta de sus actividades, pero ejercen dicha función de forma decisiva, y son poderosos conformadores de valores y visiones del mundo, las cuales entran frecuentemente en contradicción con los valores y principios que tratan de inculcar las familias”. El efecto socializador de los grupos de iguales surgen de la relación que se establece en igualdad de condiciones y con la finalidad de divertirse, ejecutándose una acción de involuntaria, en parte, que realiza la uniformidad de los valores y de las pautas de conducta y que consumo que van a gobernar a este grupo.

Y para concluir, siguiendo con Río Ruiz, M. A. (2011, pág. 12), podemos confirmar que “en efecto, el niño, luego adolescente, constituye sus disposiciones mentales y comportamentales a través de las formas que toman las relaciones de interdependencia con las personas que le rodean de modo más habitual y duradero”, es decir, para la comprensión de las conductas y otros aspectos de la personalidad de los sujetos que están bajo el reflejo de esta interdependencia es necesario la comprensión de la realidad de las relaciones que emergen de este conjunto, pero aun así, prevalece en el grado de madurez, la congruencia entre lo que se está forjando a razón de estas relaciones y la personalidad cultural del sujeto que la recibe, tal y como se expuso anteriormente, por lo que “no siempre “reproduce” directamente las maneras de actuar de su entorno, sino que conforma sus propia modalidad de comportamiento en función de la diferentes configuraciones sociales en las que está inserto”

2.1.4 Medios de Comunicación

En línea con lo que afirma Río Ruiz, M. A. (2011), debemos partir de que la influencia de los medios de comunicación en la población, es dependiente de diferentes variables entre las que destacar la edad, madurez y la calidad del bagaje socio-cultural que pueda a ver consolidado, posicionando a este sujeto como un ser activo ante los mensajes que pueda recibir de estos medios, ya que, ante esta misión el individuo no parte como un “receptor pasivo y aislado”, sino que a partir de los esquemas previos que posee interpreta todo aquello que le llega, filtrando y amasando en función de estos esquemas y de otras variables como las que se han enunciado al principio del párrafo.

Esta interacción entre un individuo y los medios de comunicación dan lugar a la posterior relación que se pone en juego con distintos grupos en los que participa este sujeto, partiendo del contenido de éste, debido a que el mensaje que ha transmitido se materializa en interacción con estos grupos, dando lugar a la valía o no de los diferentes anuncios publicitarios. De ahí o notable de la distancia que pueda aparecer entre lo que el emisor pretende transmitir y lo que el receptor interpreta. Por ejemplo, es esencial tener presente el producto que se muestra con la edad del sujeto que puede verlo.

Otro aspecto de los mass media es la relación que tiene referente a aquello que el receptor no tiene establecido ningún tipo de esquema previo, en este punto si tienen una notable influencia, ya que, “pueden modelar nuestra visión del mundo en temas que no conocemos porque en muchos casos es la única información de la que disponemos” (Río Ruiz, M. A., 2011, pág. 16), un aspecto que es muy importante en la infancia debido a la poca capacidad de discernimiento que poseen estos sujetos, debido a su inmadurez lo que se traduce en la incapacidad para filtrar los contenidos que más le convienen.

A pie de lo expuesto en el párrafo anterior, tomando como referencia a Dominique Boullier (1991), citado en Pindado, J. (2005, pág. 14), el cual expone que “la verdadera influencia de la televisión comienza cuando se apaga el aparato. Sus contenidos, mensajes y valores se diseminan por el tejido social e impregnan buena parte de las actividades diarias de la gente. Incide en el conocimiento y la información que se tiene del mundo tanto cercano como lejano, así como en los ritos y prácticas sociales”; ante lo expuesto no nos queda más que confirmar que la adecuación de los contenidos que llegan a la población es esencial, ya que, la congruencia entre éstos y la edad de los receptores, así como, el establecimiento de una buena base que les permita el filtrar estos contenidos desde una visión socialmente aceptable, dentro de unos

valores que favorezcan su posterior desarrollo en comunidad ante la pluralidad existente, dará lugar a individuos con las herramientas necesarias para poder elegir sus referentes y no ser individuos mediatizados a consecuencia de su inmadurez.

A modo de conclusión, se puede añadir referente el papel de los medios de comunicación, en el sentido más amplio, es esencial partir de la que la socialización es un proceso que se extiende durante toda nuestra vida, ante lo dinámico y cambiante de la sociedad en la que nos desenvolvemos hoy en día, y que por ello es necesaria que esta deba ser instruida desde una temprana edad, al carecer estos sujetos de los recursos necesarios, ya que esto le posibilitará la adquisición de esas herramientas dotándolos de personalidad, seguridad y poder de decisión para que en la adolescencia, según Pindado, J. (2005), puedan ejercer en libertad ante el poder que la interacción con sus iguales y la influencia del contexto ejerce en el modo de relacionarse de los adolescentes con los medios, en su consumo y en sus gustos.

2.2 Adolescencia

La necesidad de incluir este punto en el presente documento deriva de la población sobre la que se vuelca esta investigación, por lo que los datos que exponen a continuación serán de gran importancia, debido a que van a posibilitar la mejor comprensión de diferentes aspectos que se van a mostrar a lo largo de todo el desarrollo de ésta; además de posicionarnos ante una variabilidad de elementos que pueden pasar desapercibidos y que, de seguro, enriquecerá nuestra interpretación de las conclusiones a las que se lleguen.

En este punto se va a llevar a cabo una descripción de las características más notables de esta etapa de la evolución, especialmente en cuanto a lo que los aspectos cronológicos se refiere, obviando aquellos que hacen alusión a los físicos por dar sobreentendido su conocimiento; para ir poco a poco enfocándolo a aquellos elementos que están más vinculados con la temática de esta investigación.

La adolescencia tomando como referencia lo expuesto en La guía de Psicología (2010), “es un momento de transición en la vida, que marca el paso de la niñez a la edad adulta. Desde el punto de vista cronológico abarca desde la pubertad, alrededor de los doce o trece años, y se suele extender hasta más

allá de los veinte; siendo generalmente esta etapa más temprana en las niñas y dependiendo de la cultura y del individuo”

Se sigue con Rivero, J. C., & Fierro, M. C. G. (2005, pág. 22), los cuales dividen esta etapa en las siguientes “Fases Madurativas” de la adolescencia donde expresan que “aunque el crecimiento y maduración sea un continuo, la adolescencia la podemos dividir en tres etapas:

- Temprana (11-13 años)
- Media (14-17 años)
- Tardía (17-21 años)

Durante las cuales el ser humano alcanza la maduración física, el pensamiento abstracto y establece su propia identidad. Aunque este periodo puede ser tormentoso, la mayoría de los adolescentes y sus padres lo superan sin excesivas estridencias”.

“Las características del desarrollo psicosocial normal en la adolescencia son el resultado de la interacción entre el desarrollo alcanzado en las etapas previas del ciclo vital, factores biológicos inherentes a esta etapa (el desarrollo puberal y el desarrollo cerebral propio de este período, fenómeno a la vez relacionado en parte con los cambios hormonales de la pubertad) y la influencia de múltiples determinantes sociales y culturales”, según Gaete, V. (2015, pág. 437), lo que conlleva el conocimiento que el propio sujeto toma de si mismo, es decir, como producto de un proceso donde éste intenta distinguir “entre quién es de verdad y quién desea ser”, tomando conciencia sobre sus limitaciones y sobre sus potencialidades y forjando su identidad.

A lo largo de este periodo “los jóvenes pueden experimentar con distintas conductas, estilos y grupos de pares como una forma de buscar su identidad, proceso que también involucra algún grado de rebeldía respecto de la imagen familiar” (Gaete, V., 2015, pág. 438), debido a que los adolescentes procuran distinguirse de los otros.

Estas acciones de búsqueda de la identidad unida a otros factores, como pueden ser las características del entorno, según De Medrano Carnicer, L. S., Márquez, S. S., & Villaverde, A. (2012, pág. 7) conforman “...un aspecto fundamental a la hora de explicarnos el porqué del conflicto social que viven muchos jóvenes”; las dificultades del contexto donde se desarrollan estos adolescentes son interiorizadas y junto con las características psicosociales de esta etapa desembocan en fricciones antinormativas como pueden ser

conductas de gamberrismo, trasgresión de las normas, desarrollo de estilo de vida poco integrados,...

Aunque es demasiado arriesgado afirmar que los delincuentes juveniles solo se limitan a la influencia de un determinado contexto social, o más específicamente, de una determinada clase social, ya que, según De Medrano Carnicer, L. S., Márquez, S. S., & Villaverde, A. (2012, pág. 7-8) exponen que “cada vez con más frecuencia los profesionales de la justicia de menores comienzan a tener que ocuparse de adolescentes escolarizados, con altos niveles de aprendizaje y con perspectivas de futuro que no corresponden al patrón de adolescente marginal. La delincuencia que es visible ahora parece responder a una gran diversidad de estratos sociales”, aunque es indudable que los más sancionados por la justicia describen un estereotipo que está directamente vinculado al nivel socioeconómico de los sujetos.

Como explicación a lo expuesto en el párrafo anterior están unos aspectos denominados como “indicadores de riesgo”, los cuales junto con los “indicadores de compensación o de protección” se abordarán en puntos sucesivos, pero que a continuación se presentan de forma muy concreta aquellos que tienen un papel crucial en esta etapa para responder al por qué los sujetos que están viviendo estos factores se encuentren en grave riesgo de exclusión.

Para Braverman (2001), citado en Blasco Romera, C. (2012, pág. 5), los indicadores de riesgo psicosocial son definidos como: “estresores o condiciones ambientales que incrementan la probabilidad de que un niño desarrolle una adaptación pobre o tenga resultados negativos en ámbitos como la salud física, la salud mental, los resultados académicos o la adaptación social”. Referente a los principales indicadores de riesgo que se pueden destacar en esta etapa del desarrollo evolutivo de los sujetos objetos de esta investigación, tomados de Donas (1997), citado en Sánchez Ramos, J. M., 2001, pág. 63, se pueden destacar los siguientes:

- “Familias disfuncionales
- Deserción escolar
- Accidentes
- Consumo de alcohol y drogas
- Enfermedades de transmisión sexual asociadas a prácticas de riesgo

- Embarazos no deseados
- Desigualdad de oportunidades de acceso a los sistemas de salud, educación, trabajo, empleo del tiempo libre y bienestar social
- Condiciones ambientales insalubres, marginales y poco seguras
- Ociosidad”

La presencia de estos indicadores, generalmente interrelacionados, es bastante como para estar alerta e ir desarrollando mecanismos preventivos para paliar los efectos de riesgos que puedan causar en los sujetos en una etapa tan delicada como es la adolescencia.

Y en el sentido opuesto, citado en Sánchez Ramos, J. M., 2001, pág. 64, podemos encontrar “los denominados factores de compensación, que se manifiestan en determinadas circunstancias, características, situaciones y/o atributos que facilitan el logro del equilibrio social, determinando la calidad de vida, su desarrollo y su bienestar social. Los factores protectores son según Donas (1997):

- La estructura familiar, como sistema que favorece el desarrollo físico, psíquico, afectivo, emocional y social
- La calidad de las relaciones familiares
- Las iniciativas socio-comunitarias dirigidas hacia a la atención de la infancia y adolescencia, con acciones preventivas que favorezcan la salud integral, el desarrollo y el bienestar social
- Desarrollo de medio ambiente saludable y seguro para ambos sexos
- Promoción de acciones de formación y sensibilización en materia de educación sexual y/o para la salud
- Autoestima y sentido de pertenencia familiar y social
- La capacidad de recuperación ante condiciones adversas que poseen los niño/as y adolescentes (Resiliencia)
- Los estilos educativos

- Desarrollo y potenciación de las relaciones saludables con sus iguales
- Favorecer las condiciones para que exista un ajuste escolar
- Recursos que ayudan la canalización positiva del tiempo libre, favoreciendo experiencias y acciones alternativas”

El desarrollo de estos factores protectores es esencial en el trabajo diario en la institución escolar con carácter preventivo, como general, otorgando a los educandos un desarrollo más armónico y unos valores, tanto formativos como integradores en la sociedad donde se desenvuelven, favoreciendo su progreso y su participación en su comunidad.

A modo de concreción, en línea con la institución donde se encuentra la población objetivo de esta investigación, destacar el poder moldeador del **proceso de socialización** como herramienta para obtener los fines que se propone el sistema en el que socialmente estamos inmersos, aspectos que son notables en diferentes instituciones como medios de comunicación, y del que se hace eco este fragmento que se recoge a continuación.

“Con el fin de que cualquier sociedad pueda funcionar bien, sus miembros deben adquirir la clase de carácter que les hace experimentar el deseo de actuar en la forma en que deben actuar como miembros de la sociedad, o de una clase especial dentro de ella. Tienen que desear lo que objetivamente es necesario que hagan ... La persona media debe querer hacer aquello que debe hacer para desempeñar en una forma que permita que la sociedad utilice sus energías para sus propios fines ... El capitalismo, por ejemplo, sólo funciona con hombre ávidos de trabajar, disciplinados y puntuales, cuyo mayor interés reside en el lucro monetario ... En el siglo XIX eran necesarios partidarios del ahorro, hoy se necesitan hombre frenéticamente interesados en gastar y consumir. Y estas predisposiciones a hacer lo que se debe hacer son reforzadas por todos los medios de influencia de una sociedad: su sistema educativo, su religión, sus canciones, sus chistes y, por encima de todos, sus métodos familiares para criar a los niños. Este último aspecto (la crianza) es tan importante porque una gran parte de la estructura de carácter de los individuos se forma en los cinco o seis primeros años de vida. Pero la influencia de los padres no es esencialmente individual; los padres son primordialmente los agentes de la sociedad; se diferencian los unos de los otros sólo en grado mínimo”

Fromm, E. (1986, pág. 253-254)

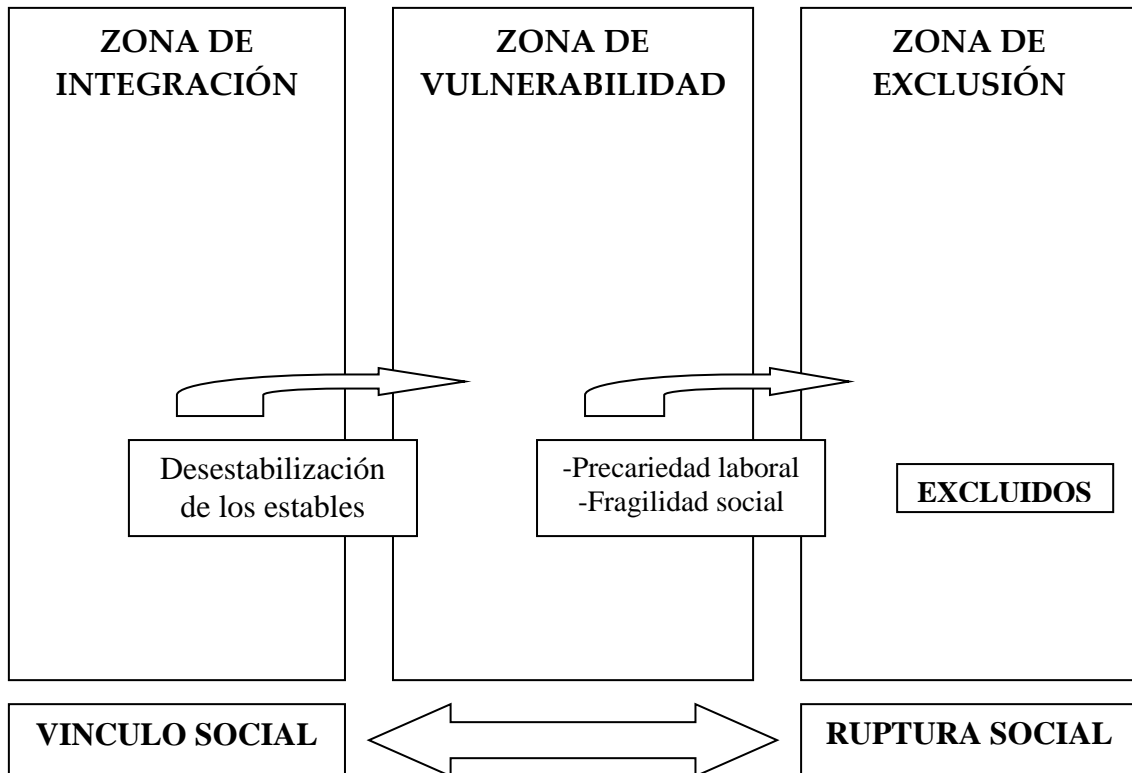
3. Vulnerabilidad Social

Según autores como Perona, N. y otros (2001) la vulnerabilidad social puede ser definido “como una condición social de riesgo, de dificultad, que inhabilita e invalida, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados, en la satisfacción de su bienestar- en tanto subsistencia y calidad de vida- en contextos sociohistóricos y culturalmente determinados”

El estar o padecer una situación catalogada con alta vulnerabilidad social puede estar originada por un aglomerado de diversos factores, entre los que destacar la “fragilidad social”, refiriéndose con este término tomando como referente a Cardona, O. D. (2001), citado en Perona, N. y otros (2001), a la predisposición que surge como resultado del nivel de marginalidad y segregación social del asentamiento humano y de las condiciones de desventaja y debilidad relativa en las que se ven envueltos por factores socioeconómicos en relación a la al núcleo en el que están insertos.

Para otros autores como Filguera, C. (2001, pág. 20), la vulnerabilidad social es “entendida como una configuración particular, negativa, resultante de la intersección de dos conjuntos; uno, definido a nivel "macro" relativo a la estructura de oportunidades y otro definido a nivel "micro", referido a los activos de los actores”. Concretando esta definición, se puede destacar el papel que tienen los sujetos en estos dos niveles; en el primero de ellos, en el “macro”, los individuos no tienen control directo o no pueden incidir de alguna manera en los patrones más generales de la estructura de oportunidades en el conjunto social en el que se encuentran insertos, mientras que el segundo, que hace alusión a los activos de los actores, aquí en este si tienen un lugar sus acciones, ya que dependen de éstos.

En el grafico que se muestra a continuación de Castel, R. (1995), se muestra la vulnerabilidad como una zona de tránsito entre la integración y la exclusión, para ello se exponen una serie de factores desestabilizantes cuya presencia desembocan en la zona de exclusión.



Castel, R. (1995, Pág. 1)

En el primero de los recuadros, en la zona de integración, los sujetos cuentan con una serie de características a través de las cuales establecen un vínculo social, unos lazos que lo mantienen adherido a esta zona. La aparición de elementos desequilibrantes, como la precariedad laboral o la pérdida de éste, entre otros, abren las puertas de una espiral donde en cada vuelta se ve multiplicada su velocidad impulsada por la marginalidad y la segregación social del conjunto en el que antes estabas envuelto derivados por factores socioeconómicos que no se han podido seguir manteniendo en relación al núcleo de procedencia.

4. Indicadores de Riesgo Psicosocial

La conceptualización de este término es muy diversa según los autores consultados, pero todas en esencia desembocan en la misma idea, por ejemplo, en Vásquez de Velasco, C., coord. (2011, pág. 4) define como riesgo psicosocial

“el conjunto de circunstancias, hechos y factores personales, familiares o sociales, relacionados con una problemática determinada (abandono paterno, maltrato, descuido, baja escolaridad, explotación económica, vínculos familiares precarios, necesidades básicas insatisfechas, entre otros) que aumentan la probabilidad de que un sujeto inicie o se mantenga en situaciones críticas que afectan a su desarrollo integral (deserción escolar, bajo desempeño académico, timidez o agresividad, entre otros), o que sea víctima o autor de la violencia u otras situaciones mencionadas”.

Para otros como Braverman (2001), citado en Blasco Romera, C. (2012, pág. 5), los indicadores de riesgo psicosocial son definidos como: “estresores o condiciones ambientales que incrementan la probabilidad de que un niño desarrolle una adaptación pobre o tenga resultados negativos en ámbitos como la salud física, la salud mental, los resultados académicos o la adaptación social”. Según este autor los indicadores de riesgo se confeccionan como elementos desequilibrantes del sujeto que aumentan su vulnerabilidad social, lo que extrapolándolos a la población que se acomete en esta investigación serían las circunstancias, tanto sociales como contextuales, en las que el adolescente se ve envuelto y da el paso para posicionarse en una situación de riesgo como pueda ser el iniciarse en el consumo de drogas, interacción con adolescentes rebeldes, delincuentes,...

Siguiendo en el mismo hilo, “los factores de riesgo psicosocial se convierten en posibilidad cuando confluyen entre sí, en un momento determinado, durante el ciclo de vida de la persona, especialmente en los procesos de crianza, socialización y educación, aumentando la vulnerabilidad de una persona respecto a actitudes violentas, aumento en la deserción escolar, inserción temprana en la explotación económica, y otros problemas más críticos como son el consumo de drogas, participación en pandillaje, delincuencia juvenil, entre otros Vázquez de Velasco, C., coord. (2011, pág. 4).

La probabilidad de que los procesos de desarrollo queden interrumpidos y que el comportamiento ordinario de los sujetos se vea perturbado, es directamente proporcional al tiempo de exposición que éstos estén expuestos a los factores de riesgo (Blasco Romera, C. 2012, pág. 5), es decir, cuanto mayor sea el tiempo de exposición a estos factores de riesgo, así como, al igual q ocurre con cuanto mayor sea el número de factores de riesgo, mayor es la posibilidad de obtener un resultados negativo,

Esto nos lleva a obtener, según Vázquez de Velasco, C., coord. (2011, pág. 4), las siguientes conclusiones:

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

- “Los riesgos psicosociales de los niños, niñas y adolescentes se agudizan cuando confluyen entre sí, condiciones personales, familiares y sociales
- Un niño o una niña está más vulnerable, cuando los padres no tienen capacidad de respuesta para atenderlo integralmente, sea por experiencias de vida, por la situación actual (separación, aislamiento social), así como su bajo nivel educativo
- Un niño o niña tiene mayores probabilidades de asumir situaciones críticas, como son las conductas antisociales o un bajo nivel de desarrollo integral, cuando los padres no tienen condiciones suficientes (afectivas, sociales, económicas, educativas) para atenderlos
- Es posible actuar oportunamente cuando se identifican las condiciones o factores de riesgo, pues si bien no son determinantes, si pueden predecir situaciones críticas al niño, especialmente el maltrato, descuido, desarraigo afectivo, hasta la ausencia física y emocional de los progenitores”

Prosiguiendo con los indicadores de riesgo, en el cuadro que a continuación se presenta se muestra la correlación entre las necesidades básicas que puede presentar un sujeto y el riesgo que puede generar, destacando de este modo el encadenamiento existente entre estos dos elementos y su futuro desemboque en una situación de riesgo.

NECESIDAD	RIESGO
a. Necesidades físico-biológicas	
- Alimentación	Desnutrición, déficit, no apropiado a la edad
- Temperatura	Frio en la vivienda, humedad, falta de vestido y calzado
- Higiene	Suciedad, parásitos,...
- Sueño	Insuficiente, lugar inadecuado, ruido

<ul style="list-style-type: none"> - Actividad física: ejercicio y juego - Protección de riesgos reales - Salud 	<p>ambiental</p> <p>Inmovilidad corporal, ausencia de juegos y de espacio, afectividad</p> <p>Accidentes domésticos, castigos físicos, agresiones, accidentes de circulación,...</p> <p>Falta de control, provocación de síntomas, no vacunación,...</p>
<p>b. Necesidades cognitivas</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Estimulación sensorial - Exploración física y social - Comprensión de la realidad física y social 	<p>Falta de estimulación lingüística, privación o pobreza sensorial, retraso en el desarrollo no orgánico,...</p> <p>No tener apoyo en la exploración, entorno pobre,...</p> <p>No escuchar, no responder, mentir, visión pesimista, anomia o valores antisociales,...</p>
<p>c. Necesidades emocionales y sociales</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Seguridad emocional - Red de relaciones sociales - Participación y autonomía progresiva - Curiosidad, imitación y contacto sexual - Protección de riesgos imaginarios - Interacción lúdica 	<p>Rechazo, ausencia, no accesibles, no responder, no percibir,...</p> <p>Aislamiento social, imposibilidad de contactar con amigos, compañeros de riesgos,...</p> <p>No ser, escuchar, dependencia,...</p> <p>No escuchar, no responder, engañar, castigar manifestaciones infantiles, abuso sexual,...</p> <p>No escuchar, no responder, no tranquilizar, violencia verbal, amenazas, pérdida de control,...</p> <p>No disponibilidad de tiempo, no accesibilidad, ausencia de iguales,...</p>

Taxonomía de las Necesidades Básicas (Adaptación de M^a Angels Balsells; López y otros, 1995), citado en Pérez, F. E. (2005, pág. 7)

A modo de concreción, González Sala (2006), citado en Sánchez Ramos, J. M. (2011, pág. 26), “considera el plural de las “condiciones de riesgo”, haciendo referencia a todos aquellos aspectos, circunstancias o ruidos (personales, familiares, sociales, económicas,...) que si se presentan, aumentan la probabilidad de que se produzcan problemas graves de adaptación social y en el desarrollo personal (emocional, físico, intelectual, social, moral,...) del menor; extiende su radio de acción a cualquier otro miembro de la familia, sea reducida, sea extensa (desarrollo de funciones, responsabilidad,...), lo que conduce a una situación de posibles desajustes. Por lo tanto, estaríamos hablando de condiciones o indicadores de riesgo que afectan a diferentes niveles o subsistemas; familiar, social, escolar y personal, con efectos negativos que están íntimamente interrelacionados”. (Este efecto a nivel ecológico se aborda en el punto 3.4)

5. Indicadores Protectores

Según González Sala, F. (2006, pág. 9-10) “podemos entender por factores compensadores o protectores aquellos que hacen que los acontecimientos negativos o traumáticos tengan menos consecuencias negativas para la persona o familia que los padece. Estos factores cumplen la función de compensar, equilibrar o proteger al menor y a la familia de lo negativo”.

Tomando como referencia el trabajo de Blasco Romera, C. (2012), los factores de riesgos encuentran su equilibrio en la realidad que nos envuelve a diario a través de los factores protectores. Estos factores suponen las competencias que tienen estos menores, adolescentes en el caso de estudio de esta investigación, con las cuales se enfrentan a los factores de riesgos presentes en los diferentes ambientes en los que se desenvuelve su vida diaria

Estas competencias a las que nos referimos, contextualizándolas en la temáticas que se aborda, podríamos definirla como “la capacidad para movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con cierto nivel y eficacia (Bisquerra y Pérez, 2007) o también puede ser definida como un concepto integrador que se refiere a la capacidad para generar y coordinar respuestas (afecto, cognición, comunicación y comportamiento) flexibles y

adaptativas a las demandas, generando estrategias para aprovechar las oportunidades del ambiente (Waters y Sroufe 1983)”, citado en Blasco Romera, C. (2012, pág. 20). A continuación se muestra un cuadro en el que se expone el Modelo de las cinco competencias de Lerner y lo Factores protectores de Jessor y Rutter.

Las competencias como factores protectores

Modelo de las cinco competencias (Lerner, 2005)	Factores protectores (Jessor 1993, Rutter, 1990)
<ul style="list-style-type: none"> • Contactos: Vínculos positivos con personas (familia, iguales, u otros adultos, o con las instituciones) • Confianza: Sentido interno de valoración global positiva de uno mismo y de autoeficacia • Carácter: Respeto a las normas sociales, adquisición de modelos de conducta adecuados, sentido de lo correcto e incorrecto (moralidad). Incluye el autocontrol • Cuidado de los demás: Empatía y simpatía • Capacidad: Buen rendimiento en las diferentes actividades (social, académica, vocacional). Incluye habilidades sociales como la asertividad, la resolución de conflictos y la capacidad para tomar decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Implicación en actividades incompatibles o alternativas a conductas problemáticas, compromiso con instituciones organizadas • Las competencias constantes o cualidades del adolescente que dan lugar a la resiliencia son la capacidad de acción personal a persistir ante las dificultades, a controlar el impulso, mantener un buen control emocional y empatizar con los demás.

Citado en: Blasco Romera, C. (2012, pág. 22)

En la primera parte del cuadro, la que corresponde con el modelo de Lerner, podemos visualizar un modelo que se basa en las cinco competencias que han de estar presentes con cierta relevancia en un sujeto con el fin de desarrollar la función contrarrestadora o equilibrante ante los factores de riesgos que puedan estar presentes en el contexto en el que se desenvuelve este individuo. Este modelo se puede concretar en la presencia en el sujeto o los sujetos de las siguientes características básicamente; como son la capacidad de relacionarse y la calidad de estas relaciones, a la seguridad y el nivel de autoestima con las que cuenta este sujeto, la entrega y desenvolvimiento que hace a las diferentes actividades que realiza y la capacidad que tiene de hacer suyo las situaciones afectivo-emocionales que viven aquellos otros con los que comparte su espacio y su tiempo.

En cuanto a la segunda parte del cuadro, la que contiene lo expuesto por Jessor (1993) y Rutter (1990), nos muestra la dicotomía en la que por un lado está el espacio o exposición a situaciones negativas a las deseadas; mientras que por el otro, se presenta el nivel competencial del sujeto en cuestión ante estas situaciones. En cuanto al primer aspecto, es obvio que si un sujeto no se expone a factores que entrañen algún tipo de riesgo no es necesaria la presencia de otros factores protectores o compensadores que busquen restringir la acción de los primeros, sin embargo; con el segundo de los aspectos expuestos por estos autores si se barajan las cualidades con las que cuenta el sujeto o los sujetos para paliar los efectos negativos que los envuelven, manteniendo la constante que le posibilite no persistir ante las adversidades que le entrañe la realidad en la que se desenvuelve y proseguir su camino vital sin dejarse engullir por estas características negativas, a esta sobreposición ante las adversidades es a lo que denominados “resiliencia”, concepto que más ampliamente abordamos exclusivamente en el apartado 3.6

En conclusión todos estos factores protectores o compensadores que hemos abordados a lo largo de este punto tienen en común la acción de restar gravedad a los indicadores de riesgo/desfavorables, desarrollando acciones de ajuste y compensación, buscando alcanzar la disminución del factor traumático que origina en el sujeto o los sujetos las situaciones desfavorables que inundan la realidad social y educativa en la que hoy en día se desenvuelven un amplio número de los educandos que acuden a nuestras aulas.

6. Situaciones de riesgo en menores

Tomando como referente la definición expuesta por Aznar, L. A. (2011, pág. 10) “se considera situación de riesgo aquella en la que, a causa de circunstancias familiares del menor, o por influencia del entorno, se ve perjudicado su desarrollo personal o social de forma que, sin alcanzar la entidad, intensidad o persistencia que fundamentaría la declaración de desamparo, sea precisa la intervención de la Administración Pública”. Según autores diferencia entre situaciones de riesgo psicosocial extremas y situaciones de riesgo asociadas a la crianza, socialización o educación infantil; respecto a las primeras constituyen aquello “que es visible o denunciado por la ciudadanía en situaciones marginales o críticas, como son el pandillaje, drogadicción, explotación económica o sexual, entre otros”, y mientras que referente a las segundas, “son reconocidos como factores determinantes o prevenibles en los diferentes ámbitos: familia, comunidad y escuela” (Vásquez de Velasco, C., coord., 2011, pág. 3)

Destacable en este punto el resaltar la existencia de dos tipologías de desprotección social del menor, como son las de situación de riesgo y las de desamparo; las cuales conllevan dos niveles diferentes de intervención para su afrontamiento. Referente a la primera, según Pérez, F. E. (2005), la intervención se tiene lugar en el contexto más próximo al menor como es la familia, desarrollándose un cambio en la intervención hacia un modelo con un carácter marcadamente más preventiva (punto 5 de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de “Protección Jurídica del Menor, de la modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil”). Esta acción tiene lugar primordialmente en la infancia más temprana, pero a medida que los menores crecen los factores que determinan el concepto de infancia en situación de riesgo social aumentan, para lo que la nuestra mirada se ha de extender más allá del núcleo familiar en concreto abordando, “desde una perspectiva ecológica, todos los entornos en los que se envuelve la infancia, los cuales no cubren sus derechos inalienables, poniendo en peligro su correcto desarrollo y dando lugar a un posible inicio del procesos de inadaptación social; y sus entornos ecológicos son la familia, la escuela, el barrio, el vecindario, las instituciones, etc. Pérez, F. E. (2005, pág. 6)”.

Entorno ecológico de la Infancia	Grupo de necesidades no	Fenómenos que favorecen la aparición de colectivos
---	--------------------------------	---

	cubiertas	en situación de riesgo social
○ Familia	Necesidades físicas, biológicas, cognitivas, sexuales, sociales y afectivas	Maltrato infantil familiar
○ Grupo de iguales	Necesidades físicas, biológicas, cognitivas, sexuales, sociales y afectivas	Maltrato entre iguales
○ Escuela	Necesidades sociales y cognitivas	Violencia escolar
○ Sociedad	Necesidades sociales Necesid. Cognitivas	Movimientos migratorios, Mass media

Nuevos grupos de infancia en situación de riesgo social (M^a Angels Balsells).
Citado en: Pérez, F. E. (2005, pág. 7)

Desde un enfoque basado en la perspectiva ecológica que se ha presentado anteriormente, se puede realizar este cuadro que nos permite anticiparnos a situaciones que puedan plantear necesidades no cubiertas en los menores, dando lugar a que se desplieguen acciones para fomentar la mejora del bienestar de esos sujetos que se ven sometidos a esas características desfavorables, y no solo en el contexto familiar, sino en otros entornos ecológicos donde los niños y niñas se pueden exponer en riesgo su desarrollo vital desembocando en situaciones de desadaptación.

Desde un enfoque más acorde con la temática que se aborda en esta investigación, es decir, desde un enfoque más próximo cronológicamente a los sujetos que aquí abordamos y con carácter pedagógico, Montraveta, citado en Sánchez Ramos, J. M. (2011, pág. 27-28) “señala cuales son las situaciones o condiciones por las que diagnosticar una situación de riesgo. Salvando la clasificación tradicional de los ámbitos personal, familiar y social da cuenta de rubros conductuales específicos”.

Situaciones Personales	Situaciones Familiares	Situaciones del Medio social
<ul style="list-style-type: none"> ○ Menores maltratados física o psíquicamente ○ Menores abandonados por ambos progenitores ○ Menores desescolarizados y/o falta de rendimiento escolar ○ Menores con bloqueo de aprendizaje que no se deriva de sus limitaciones intelectuales congénitas o traumáticas ○ Trabajo prematuro del menor ○ Menores con desnutrición o falta de higiene importante ○ Menores con carencias afectivas ○ Menores drogodependientes ○ Menores rebeldes ○ Menores delincuentes de cierta importancia y reiteración de conductas predelincuentes ○ Violencia ejercida por el menor como reproducción de hábitos aprendidos de los padres ○ Menores sin madre antes de los 5 años 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Incultura de los progenitores ○ Familias con algún hijo institucionalizado ○ Familias con algún progenitor con enfermedad mental grave, drogodependencia o alcohólico ○ Familias con algún progenitor en la cárcel o delincuente ○ Familias con un solo adulto, con dificultades económicas importantes o dificultades por el tipo de trabajo del progenitor ○ Desadaptación laboral y social de los padres. ○ Familias numerosas con dificultades económicas importantes ○ Edad avanzada de los padres y dificultades económicas ○ Acumulación de diferentes dificultades personales en diferentes miembros, conflictos familiares internos violentos, especialmente si no tienen parentesco natural con el menor ○ Familias con adultos incapacitados para una 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Entorno social con imágenes identificativas no deseables: poco o nulos equipamientos sociales y falta de servicios de tiempo libre de niños/as y adolescentes ○ Superpoblación. Viviendas reducidas. Hacinamiento ○ Presencia de grupos de adolescentes incontrolados en las calles ○ Sin servicios escolares suficientes o deficitarios y falta de facilidades para estudios de formación profesional y otros ○ Medio que rechaza al menor por sus características: racismo, intolerancia, actitudes agresivas o represivas... ○ Alto índice de delincuencia o victimización

<ul style="list-style-type: none"> ○ Hijos/as de parejas inestables 	<ul style="list-style-type: none"> relación educativa adecuada a la edad y circunstancias del menor ○ Familias con viviendas insalubres o deficientes. Hacinamiento ○ Familias con algún hijo con expediente en los centros de menores ○ Familias prematuras. Hijos/a no deseados ○ Prostitución de la madre 	
--	---	--

Muchas de las situaciones planteadas en el cuadro superior, pueden desembocar en el sufrimiento de maltrato por parte del menor derivado de acciones directas de sus propios padres, cuidadores, iguales u otros agentes con los que interactúa en los diferentes contextos en los que se desenvuelve. A continuación, a modo de complemento, se expone una enumeración de Tipologías de Maltrato citadas en Garrido, V. M., & Sotelo, F. D. P. (2005, pág. 109-111)

TIPOLOGÍAS DE MALTRATO

- ***“Maltrato o abuso físico:*** Se considera maltrato físico, cualquier acción no accidental por parte de los padres o cuidadores que provoque daño físico o enfermedad en el niño o le coloque en grave riesgo de padecerlo. Se incluyen aquí todos los daños resultantes de castigos físicos severos y agresiones deliberadas con instrumentos o sin ellos. El maltrato físico se puede producir a través de golpes aplicados a niños con violencia, con la intención de disciplinarlos o educarlos. En casos extremos el agresor puede producir lesiones físicas que causan la muerte (De Paúl, 1996)
- ***Negligencia o abandono físico:*** Se considera toda situación en la que las necesidades físicas básicas del menor no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro adulto del grupo en el que vive el niño. Estas necesidades básicas hacen referencia a la alimentación,

higiene, protección y vigilancia, cuidados médicos, condiciones higiénicas y seguridad en el hogar y aspectos educativos que no son atendidos por los adultos responsables, disponiendo o teniendo acceso a los medios necesarios (De Paúl, 1996)

- **Maltrato psicológico:** Se encuentran algunas diferencias para definir y delimitar este tipo de malos tratos (De Paúl, 1996)''

En algunas tipologías se diferencian entre abuso emocional, abuso psicológico y negligencia psicológica. En otras se habla de maltrato emocional y abuso emocional y en otras todas se engloban en la misma categoría de malos tratos psicológicos. Implica conductas de los adultos tales como: rechazar, aislar, ignorar o aterrorizar, desvalorizar o menoscabar sistemáticamente la autoestima del niño mediante cualquier forma de expresión actitudinal o verbal que le provoque daño psicológico. Son actos de naturaleza intencional o cualquier forma de disminuir la valoración en el niño de sí mismo, de parte de los adultos.

Implica además, situaciones en que los niños no reciben el afecto, el amor, la estimulación, apoyo y protección, necesarios para su desarrollo. Incluye, entonces, la privación afectiva o de estimulación cognitiva, de parte de los adultos responsables de proporcionárselos.

- **Maltrato emocional:** Hostilidad verbal crónica en forma de insulto, burla, desprecio, o amenaza de abandono, y bloqueo constante de las iniciativas de interacción infantiles por parte de las personas responsables de su cuidado o de cualquier adulto de su grupo familiar (De Paúl, 1996)
- **Abandono emocional:** Falta persistente de respuestas a las señales, expresiones emocionales y conductas procuradoras de proximidad e interacción iniciadas por el niño, y la falta de iniciativa de interacción y contacto por parte de una figura adulta (De Paúl, 1996)
- **Abuso sexual:** Se considera cualquier clase de contacto sexual con una persona menor de 18 años por parte de un adulto, desde una posición de poder o autoridad (De Paúl, 1996). Así, el niño se ve involucrado en actos sexuales que, por su etapa de desarrollo no es capaz de evaluar y comprender en sus contenidos y consecuencias. Se incluyen comportamientos de distinta índole con contacto físico y sin el, la

violación, la violación sodomítica, el incesto, los abusos deshonestos, la corrupción y la explotación sexual.

Existen cada vez más en nuestra sociedad, diferentes situaciones que no se encuentran descritas en las tipologías de maltrato y que comprometen seriamente el desarrollo de nuestros niños y adolescentes, podemos citar: niños víctimas del terrorismo, de la guerra, niños de la calle y en la calle, pornografía infantil, explotación sexual, explotación comercial, sobreprotección, etc.”

Las situaciones de riesgos son numerosísimas y como hemos podido visualizar en los párrafos y tablas anteriores, están presentes en cualquiera de los contextos en los que nos podamos desenvolver al ser consecuencia no tanto del ambiente físico, sino de las acciones desequilibrantes a las que se ve sometido por las acciones que efectúan los sujetos que en ellos interaccionan.

7. El agravamiento de las situaciones de riesgo

Por situación de riesgo podemos entender, dentro del contexto en el que se desarrolla esta investigación, a la “posición” en la que se encuentra un sujeto donde a causa de las circunstancias familiares que le envuelve, o por influencia de su entorno más próximo, ve perjudicado su desarrollo personal o social. El agravamiento de estas características, es decir el aumento de la gravedad de la situación de riesgo puede desembocar en diferentes situaciones que posiciona a aquellos sujetos que se ven envueltos en esta realidad en un enfoque que esta marcado por una notable fricción social, ante la incongruencia con el ambiente social predominante.

Ante este panorama adquiere un valor esencial la detección y la estimación de este riesgo social, para ello el uso de indicadores participantes en la configuración de las escalas de factores de riesgo social nos son necesarias, teniendo presente que según Panchón, C. (1995, pág. 68), “el riesgo no se puede medir con indicadores aislados, sino contextualizados y agrupados en sistemas de indicadores, ya que los factores de riesgo son interactivos y acumulativos”, es decir, un factor de riesgo a carácter individual no adquiere un valor de peso para señalar un riesgo social debido a que el detonante es cuestión del acumulo de diferentes variables ante su naturaleza correlacional.

Como referente de situaciones que se pueden considerar indicativas de posible riesgo social para la infancia o la adolescencia, tomamos como referencia se aportan a continuación las siguientes tomadas de la DGAIA (Dirección General de Atención a la Infancia y a la Adolescencia, Cataluña), citadas por Panchón, C. (1995, pág. 68):

a. SITUACIONES FAMILIARES

- Familias que ya tienen algún hijo institucionalizado en algún equipamiento residencia de los servicios sociales
- Familias con algún progenitor que presenta una enfermedad mental grave
- Familias con algún progenitor que presenta alguna drogodependencia. Hay riesgo especialmente destacable para los hijos de padres alcohólicos
- Familias con algún progenitor encarcelado
- Familias formadas con un solo adulto cuando, además, hay dificultades económicas importantes, o bien se dan dificultades por el tipo de trabajo de este progenitor
- Familias numerosas, cuando también hay dificultades económicas importantes
- Familias formadas exclusivamente por adultos de edad avanzada, cuando también hay dificultades personales de diferentes miembros
- Familias formadas por adultos que tienen conflictos internos violentos. Hay riesgo especialmente destacable cuando alguno de los responsables no tiene parentesco con el chico o la chica
- Familias bajo responsabilidad de adultos especialmente incapacitados par mantener una relación educativa adecuada para la edad y las circunstancias del chico o la chica
- Familias residentes en viviendas insalubres o altamente deficientes
- Familias con algún hijo con expediente abierto en un Juzgado de Menores
- Familias prematuras

b. SITUACIONES PERSONALES DEL/LA MENOR O JOVEN

- Chicos/as que han estado maltratados física o psíquicamente
- Chicos/as que han estado desatendidos por los dos progenitores

- Chicos/as que presentan problemáticas emocionales o caracteriales importantes
- Chicos/as con bloqueos de aprendizaje importantes, no derivados de las imitaciones intelectuales, congénitas o traumáticas
- Chicos/as con problemas de desnutrición o de falta de higiene importantes
- Chicos/as habituados al consumo de sustancias que generan drogodependencias
- Chicos/as que han hecho actos delictivos de cierta importancia
- Chicos/as que han perdido a su madre antes de cumplir 5 años

c. SITUACIONES DEL MEDIO SOCIAL

- Entorno social que ofrece abundancia de imágenes identificadoras no deseables
- Falta de servicios para el tiempo libre para la infancia y la adolescencia
- Presencia de grupos de adolescentes vagabundeando por la calle en horas lectivas o, fuera de estas horas, si son grupos dedicados regularmente a actividades marginales
- Medio con falta de servicios escolares suficientes, o cuando éstos son muy deficitarios, incluida la falta de posibilidades de los adolescentes para hacer estudios de formación profesional
- Entorno social predispuesto a rechazar al chico/a por sus características (prejuicios étnicos, intolerancia, actitudes agresivas o represivas, etc.)
- Alto índice de delincuencia o de victimización

d. ALGUNAS SITUACIONES DE RIESGO MÁS FRECUENTES SON, ENTRE OTRAS

- Situaciones de abandono de hecho de los/las menores
- Situaciones de desestructuración familiar y conflictos graves entre los adultos
- Situaciones de malos tratos a los menores y a sus madres”

Ante estas situaciones de riesgos es esencial su identificación y mediar para su contención, debido a que como consecuencia de la influencia que estas realidades proyectan en los sujetos los colocan ante nuevas situaciones o formas

de participación en una sociedad negativas como las que se muestran a continuación.

7.1 Exclusión social

Para Ballester y Figuera (2000), citado en Sánchez Ramos, J. M. (2011, pág. 33), la exclusión social puede definirse como “un proceso multicausal, caracterizado por situaciones o circunstancias concretas, originadas por el interaccionismo contextual, el cual provoca cierta vulnerabilidad social, produciéndose una incapacidad ajena para acceder a determinados recursos que permitirán la integración y la participación en la sociedad, convertido en ciudadano de derecho y obligaciones”. Estos autores exponen las bases de la exclusión social como parte de un proceso mediado por la interacción contextual y multicausal que desemboca en que un sujeto se vea incapacitado para acceder a los mismos recursos que el resto de los componentes de la sociedad lo que conlleva el que se desprenda o no se adhiera a la estructura social a la que pertenece o le rodea.

La exclusión social, siguiendo la misma línea que Ballester y Filguera, Kaztman, R. (2000), citado en Filgueira, C., 2001, pág. 14, expone que “implica vínculos frágiles –y, en el extremo, inexistentes- con las personas e instituciones que orientan su desempeño por las normas y valores dominantes en la sociedad en un determinado momento histórico”, lo que conlleva un progresivo aislamiento con respecto a las corrientes existentes en la sociedad; este distanciamiento no es igual en todas las sociedades, ya que, esta marcado por múltiples variables presentes en la sociedad como son el tipo de servicios que presta ésta, la calidad de estos servicios, los grados de de segregación residencial,...

En este sentido “(los individuos)... sufren exclusión social cuando:

- a. sufren desventajas generalizadas en términos de educación, habilidades, empleo, vivienda, recursos financieros, etc;
- b. sus oportunidades de obtener acceso a las principales instituciones que distribuyen esas oportunidades de vida son sustancialmente menores que las del resto de la población;

c. esas desventajas y accesos disminuidos persisten a lo largo del tiempo”

G. Room, (1997, pág. 123)

Citado en: Sánchez Ramos, J. M. (2011, pág. 33)

A continuación, se muestra un cuadro de Tezanos (1999) donde éste divide en tres niveles el riesgo de exclusión en función de su gravedad, mostrando su relación en función a cuatro variables.

LOS RIESGOS DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

INTEGRADOS

RIESGOS	TRABAJO	INGRESOS	VIVIENDA	RELAC. SOC.
○ Bajos	Empleo estable	Riqueza, ingresos suficientes	Vivienda propia	Familia e integración satisfactoria en redes sociales
○ Medios	Trabajo precario y/o poco remunerado	Ingresos mínimos garantizados	Vivienda en alquiler, situaciones de hacinamiento	Crisis familiares, redes sociales débiles. Apoyos sociales compensatorios
○ Altos	Exclusión del mercado de trabajo	Situación de pobreza	Infravivienda, sin techo	Aislamiento, rupturas sociales. Carencias de apoyos institucionales

EXCLUIDOS

(Tezanos, 1999, pág. 45)

En este cuadro, tal y como se ha introducido anteriormente, se muestra la relación que se establece entre tres grados de riesgos de exclusión social en función de cuatro variables, como son el trabajo, los ingresos que tienen, las características de la posesión de la vivienda y la calidad de las relaciones sociales que tienen.

Se nos expone como se avanza de la integración a la exclusión en cada una de estas variables con un visionado en vertical, ó podemos establecer una descripción de la situación que puede vivir cualquier sujeto de las que podamos englobar dentro de cada uno de estos grados de exclusión social con una lectura de una de las filas (horizontal) de la tabla.

A modo de conclusión, añadir que referente a la población que se aborda en esta investigación esta tabla nos serviría para poder situarlos dentro de los tres niveles de gravedad de exclusión, pero para ello, las variables que se evalúan se proyectarían en los padres y madres o responsables legales de los sujetos con los que trabajamos.

7.2 Marginación social

Podríamos partir de que “la marginación es el resultado de un proceso social por el que individuos y grandes sectores de población carecen de los recursos socio-económicos que se consideran necesarios para el desarrollo integral de la persona además, están excluidos de los ámbitos de participación y de decisión”, con estas palabras Lasagabaster, J. M., & Guardiola, I. T. (2002, pág. 23), delimitan el concepto de marginación concretándolo en relación a la posibilidad de acceder que tienen un conjunto de ciudadanos a unos recursos, a los cuales tiene acceso el resto de éstos con los que comparte su contexto de desarrollo diario.

En la misma línea se muestra APISMA-GESE, también citado por los autores anteriores (pág. 24), pero con una pequeña puntualización, éstos exponen que: “la marginación es una forma de estar respecto a la sociedad en que se vive, como lo es su contrapartida la integración. El punto diferenciador básico entre ambas es la mayor o menor participación en los bienes materiales y culturales, servicios, medios, poder de decisión, etc., de la sociedad o comunidad a la que pertenece y de la que forma parte”. En esta aproximación al concepto de marginación lo sitúa como un extremo de una línea imaginaria

sobre la que se colocan los ciudadanos posicionándose éstos más próximos a un extremo o a otro en relación a su grado de acceso-participación de los diversos recursos y bienes de los que dispone la comunidad a la que pertenecen, posicionando en el lado opuesto a la marginación la integración como término que describe a aquel sujeto que hace uso de todos o de gran parte de los recursos de la sociedad de la que es participante.



<https://tiracomica.wordpress.com/category/mafalda/>

Desde otro enfoque no muy alejado de lo anteriormente presentado esta Filgueira, C. (2001, pág. 13), el cual defiende el que "la marginalidad, en este sentido, no constituye meramente una situación de deprivación material, sino que denota por sobre todas las cosas un posicionamiento social más general que coloca al individuo fuera de los canales y espacios "normales" y "legítimos" de producción y reproducción social". El conjunto de los sujetos que se pueden englobar bajo esta denominación, cuenta con un repertorio comportamental y actitudinal que se tiende a repetir dando lugar a un itinerario cíclico de pobreza y marginación.

Como efecto de este ciclo de marginación que envuelve al sujeto surgen menores marginados, "ya que los menores marginados son hijos de adultos marginados. Si la familia como agente socializador fracasa en su ser integrador y transmisor de la cultura dominante, producirá menores marginados..." (Lasagabaster, J. M., & Guardiola, I. T., 2002, pág. 25). Para De Medrano Carnicer, L. S., Márquez, S. S., & Villaverde, A. (2012, pág. 7) "la infancia marginada hace referencia a aquella población que no tiene cubiertas sus necesidades vitales de salud, educación, estabilidad y afecto, y esto se manifiesta a través de una dificultad de acceso a recursos básicos, deficiencia afectivo-familiar y en ocasiones, conducta desviada", todo a afecto de un bloqueo en el desarrollo normal del aprendizaje social y del desarrollo de la personalidad como consecuencia del desarrollo del menor en un ambiente familiar desfavorable.

En el proceso de marginación del menor siempre están presentes, en mayor o menor medida, diferentes aspectos que inevitablemente desembocan en un sujeto con estas características y gran parte de éstas son las que se enuncian a continuación:

- “Carencias graves en los bienes sociales, culturales y económicos, necesarios para el desarrollo íntegro del menor como persona digna y con unos derechos fundamentales reconocidos: viviendas deficientes e insalubres, sin servicios de ningún tipo, trabajo desde temprana edad para ayudar económicamente a la familia o simplemente para sobrevivir; por tanto, no van a la escuela, practican la mendicidad y pierden la ocasión de una educación necesaria para acceder al mundo laboral cuando sean adultos.
- Involuntariedad de la situación: no se es marginado, se está. En el caso del menor casi siempre por circunstancias familiares
- Fallo de la familia: carencia de familia extensa, carencia de padres que los abandonan o no les cuidan; mala relación entre padres e hijos, carencia de afecto y de seguridad, falta de referencias conductuales, hábitos y disciplina, etc.
- Vivencia de una situación de necesidad permanente con deficiencias de todo tipo”

Lasagabaster, J. M., & Guardiola, I. T.
(2002, pág. 25-26)

Es cierto que en multitud de barrios vinculados a clases sociales de un determinado nivel socioeconómico se encuentran, con cierta facilidad, este conjunto de características las cuales, en su gran mayoría, unidas a la adolescencia desarrollan una respuesta social en forma de conductas y comportamientos problemáticos con su entorno, “antinormativos”. Esto posiciona a la adolescencia como un catalizador para la expresión de la situación que les rodea. Tras esto podría llegarse a la conclusión de que los delincuentes juveniles tan solo pertenecieran a una determinada clase social pero según De Medrano Carnicer, L. S., Márquez, S. S., & Villaverde, A. (2012, pág. 8) “cada vez con más frecuencia los profesionales de la justicia de menores comienzan a tener que ocuparse de adolescentes escolarizados, con altos niveles de aprendizaje y con perspectivas de futuro que no corresponden al patrón de adolescente marginal. La delincuencia que es visible ahora parece responder a

una gran diversidad de estratos sociales”. Aun así, si es cierto e ineludible que aquellos que son más sancionados si corresponden con un determinado perfil estereotipado que está directamente vinculado con la descripción de un nivel socioeconómico bajo.

Otro aspecto de este término a tener en cuenta, es evitar la confusión con otros conceptos como son “inadaptación” y “delincuencia”, con los que comparte cierto espacio de su campo semántico, además de una delimitación confusa en cuanto a su uso general a la hora de etiquetar a algunos individuos. Valverde (1996, pág. 29), utiliza el término “marginación” para hacer alusión a “aquellos individuos que de una u otra manera, por algún motivo, y en un área más o menos concreta, se encuentran dejados al margen de la normalidad de ese grupo”. Con esto se refiere a una acción por la que el sujeto, o un conjunto de éstos, se sitúa de forma pasiva fuera del circuito normal del uso de los recursos de los que el resto de la sociedad hace uso y disfrute de forma ordinaria, desembocando en una situación de exclusión, de alejamiento del sistema social predominante, así como de las pautas y normas que imperan en este contexto. Este mismo autor hace alusión a los otros dos términos (1996, pág. 32), referente al concepto de “inadaptado”, con este hace alusión a “aquel individuo que fracasa ante los estímulos que el medio social le ofrece”, especificando que éste “no solo se sitúa al margen de la normalidad social, sino que además manifiesta un comportamiento que discrepa en relación con las pautas comportamentales consideradas normales en un determinado contexto”. Mientras que al término “delincuente” lo sitúa dentro de un marco jurídico, refiriéndose con este concepto a “aquel individuo que manifiesta de una manera más o menos permanente un comportamiento que incluye actos que el sistema social tipifica como delitos”, concretando que la delincuencia es contemplada como una forma más que se puede englobar bajo el concepto de inadaptación social.

Y a modo de conclusión, antes de abordar el siguiente subpunto, Lasagabaster, J. M., & Guardiola, I. T. (2002, pág. 24), realiza la siguiente síntesis donde se aborda, de forma muy genérica, todo lo anteriormente expuesto: “El enfoque para abordar la marginación parte del análisis global de las causas. La marginación social indica la situación de un individuo o conjunto de individuos respecto de lo que es o no normal en una sociedad. La marginación supone una situación de inferioridad para quien la padece”.

7.2.1 Tipos de Marginación

Dentro de este apartado podríamos incorporar a unos grupos de colectivos específicos que se encuentran envueltos en un ciclo, en el que tienen la sensación de vivir con el sentimiento de sujetos marginados y de padecer, preferentemente, la acción marginadora de la sociedad en la que se encuentran inmersos. Los colectivos a los que hacemos referencia, según Mondragón y Trigueros (2004), citado en Sánchez Ramos, J. M. (2011, pág. 35-36), “podrían ser los siguientes:

- Los enfermos crónicos, (dependientes de tratamientos como la diálisis, carente de apoyo familiar y de recursos materiales)
- Los dementes, ya que son tratados de la forma más integradora posible para ser incorporados a la sociedad
- Los transeúntes/as y vagabundos/as. El desarraigo de un país o de un hogar da lugar a situaciones marginales
- Las minorías étnicas. En diversos países y lugares existen minorías raciales constituyendo guetos o privados de los bienes que disfrutaban los demás ciudadanos/as
- Los presos/as y los excarcelados/as, ya que la sociedad percibe que no son lugares de reeducación o de reinserción sino que entienden que son escuelas del delito
- La condición social de la mujer. El sexo femenino constituye uno de los grupos sociales marginados históricamente por el egoísmo machista, injusto y discriminatorio con el que el hombre ha impuesto casi siempre un modelo patriarcal de sociedad
- Los homosexuales en cuanto a desigualdad de derechos, así como a la continua discriminación a la que se ve sometido este colectivo
- Personas mayores, pensionistas o jubilados/as por la situación de inactividad e improductividad, ligada a la demanda de servicios y recursos específicos que genera este colectivo
- Infancia en tanto con el acceso de los bienes sociales, culturales y económicos necesarios para su desarrollo íntegro como persona

digna y con unos derechos fundamentales adolece de obstáculos. La infancia se considera colectivo marginado en tanto en cuanto su familia se encuentre en situación de marginación o no

- Inmigrantes por la diferencia de costumbres, normas, idioma y por la dificultad en el acceso y reconocimiento de sus derechos
- Alcohólicos/as y dependientes”

Recalamos que la pertenencia a uno, o varios, de estos colectivos no conllevan de por sí la marginalidad, aunque si la favorecen con creces, ya que la marginación social indica la congruencia de la situación de un sujeto respecto a aquello que es normal en la realidad social en la que se desenvuelve.

7.3 Inadaptación social

Según Barraca Mairal, J. y Artola González, T. (2006, pág. 54) para el concepto de inadaptación social se han ofrecido un amplio abanico de definiciones todas con un denominador en común como es la presencia de un desajuste “entre el individuo y el medio externo”. A modo de ejemplo referente a este concepto, siguiendo con este mismo autor en su obra expone que “Rubio y Monteros (2002) entienden la inadaptación social como el resultado de una interacción inadecuada o conflictiva con el medio; Panchón (1994) como un conjunto de relaciones distorsionadas entre individuos o grupos y su entorno; Ayerbe (2000), con un mayor grado de matización, se refiere a “unas relaciones inadecuadas entre el sujeto y su entorno, un desajuste, una conflictividad en el proceso de interacción entre el individuo y la situación en que éste se encuentra” (pág. 16)”

Para Lebre, citado en Lasagabaster, J. M., & Guardiola, I. T. (2002, pág. 29), “existe inadaptación cuando las exigencias esenciales de los individuos no son satisfechas”, lo que genera una situación de carácter conflictivo entre el sujeto y el entorno social donde se desenvuelve, desembocando en episodios de acciones antinormativa que van marcando y caracterizando la personalidad de estos sujetos.

A la hora de acotar el problema de la inadaptación, en esencia se puede situar su origen en una razón conflictiva entre el sujeto y la realidad social donde se desenvuelve, "contexto". De las características del sujeto y de las del contexto, así como de la intensidad y el tiempo del impacto del conflicto, puede entenderse la inadaptación desde dos perspectivas: la del individuo y la del contexto social: "La primera atribuye el comportamiento no adaptado a determinadas características que configuran la estructura de la personalidad de los sujetos. [Mientras que] La segunda sostiene que el ambiente modela la conducta del sujeto inadaptado al tiempo que contribuye a la configuración de su personalidad" Lasagabaster, J. M., & Guardiola, I. T. (2002, pág. 29).

Valverde (1988), citado en Barraca Mairal, J. y Artola González, T. (2006, pág. 54-55), "considera que en este proceso de inadaptación pueden distinguirse dos niveles o etapas:

1. La inadaptación Objetiva: se produce cuando el sujeto comienza a mostrar conductas inadaptadas de tipo utilitario: esto es, para conseguir bienes como el dinero. En esta etapa el comportamiento inadaptado no supone una alteración de la personalidad ni una estructura peculiar de la misma.
2. La inadaptación subjetiva: empieza a manifestarse cuando intervienen las instituciones correctoras y protectoras. Ante las medidas sociales e institucionales (etiquetamiento, internamiento, encarcelamiento) el sujeto se siente despreciado y tiende a interiorizar esta depreciación, va considerándose a sí mismo cada vez más como inadaptado y va asumiendo esta etiqueta. Se produce entonces un deterioro en la conducta y personalidad del sujeto adoptando éste pautas de conducta "anormales" e introduciéndose cada vez más en una dinámica conflictiva"

En relación al primero de los niveles, el sujeto realiza una conducta que éste no entiende como anormal, al no tratarse de una inadaptación a las metas sociales para él, ya que sería una respuesta normal en un contexto anormal. Sin embargo, para las instituciones de control considera una inadaptación a los medios promovidos como aceptables por el sistema social imperante.

Y referente a la "inadaptación subjetiva"; se considera como un proceso progresivo que a través del etiquetamiento por parte de las medidas sociales e institucionales del individuo, este acomete el papel que le adjudican y lo va haciendo cada vez más suyo, entrando en una espiral donde la conducta de éste

sujeto podría comenzar a sufrir desajustes personales e incluso llegar a padecer algún tipo de patología personal.

Para que las conductas que pueda ejecutar un sujeto se las pueda encuadrar como “normales” o “inadaptadas” depende de otros factores, además de esencialmente el comportamiento, ya que las características del contexto social donde se desarrollen. Algunas de estas circunstancias, según Lasagabaster, J. M., & Guardiola, I. T. (2002, pág. 31), son las que se enuncian a continuación:

- “¿En qué contexto social se da? Ejemplo: la delincuencia es mayor en la clase baja
- ¿Cuál es la base social? Ejemplo: subculturas, minorías étnicas, en que la valoración de las conductas varía según la pertenencia cultural de los sujetos
- ¿Quién es el individuo que manifiesta el comportamiento? Marco cultural del que procede el individuo y marco cultural en el que se ha de insertar, no siempre favorece la adaptación: pobreza lingüística...
- ¿Cuáles son las consecuencias de sus acciones o de su situación? Las consecuencias son muy diferentes según el momento histórico, la política social y educativa, la concienciación de los ciudadanos, las oportunidades laborales... Ejemplo: la institucionalización de niños abandonados o atención en familias funcionales
- ¿Quién es el encargado social de evaluar el comportamiento? Bien como instancia legal o profesionales que tienen preeminencia en la prevención o tratamiento de las dificultades.
- Marco de referencia que se cree el mismo sujeto: referentes culturales interpretativos, autoconceptos, autoculpa o rebelión agresiva, etc.”

Y como causas para que se genera la desadaptación de los sujetos con el entorno en el que interacción, Ayerbe (2000), citado en Lasagabaster, J. M., & Guardiola, I. T. (2002, pág. 32) expone las siguientes:

- “Relaciones no adecuadas entre el sujeto y el entorno, desajuste en el proceso de interacción multidimensional entre el individuo y la situación individual o grupal en el que se encuentra.

- Permanencia o duración prolongada de unas relaciones defectuosas o inadecuadas; riesgo de que se llegue a una situación permanente de insatisfacción o conflicto
- Inadecuada vivencia y/o utilización de los elementos subjetivos y del mundo circundante
- Inadecuación y desequilibrio entre el concepto que tiene uno de sí mismo y la experiencia de su desenvolvimiento personal
- Consideración de la situación en que viene el sujeto, tanto en aspectos objetivos (social, legal...) como en su dimensión subjetiva: hechos, situaciones, procesos, experiencias que intervienen en el sujeto. A la largo, la inadaptación produce efectos psicológicos: falta de recursos, cauces de comunicación inadecuados, percepción no adecuada de si mismo y/o de la realidad
- Interacción entre vivencia personal de falta de valía y percepción social despreciativa e imposibilidad de desempeño de un papel valioso
- Falta de participación activa y constructiva en el grupo social
- Dificultades para vivir en sociedad: física, económicas, culturales...
- Pertenencia y participación en un grupo que tenga finalidades"

En consecuencia a este conjunto de causas los sujetos pueden llegar a desarrollar diferentes respuestas que pueden o no formar parte de la conducta de inadaptación las cuales pueden llegar a ser innumerables pero, tomando como referente la clasificación de González (1996), presentada por Barraca Mairal, J. y Artola González, T. (2006, pág. 58), se pueden afirmar que las más habituales son las siguientes:

1. "Pequeños robos (generalmente con el objeto de obtener ingresos para satisfacer deseos y necesidades personales)
2. Infracciones contra la propiedad, acciones vandálicas y robos con una finalidad más vandálica que lucrativa
3. Conductas de prostitución (como fuente alternativa para obtener dinero)
4. Consumo de estupefacientes y alcohol
5. Infracciones contra las personas"

En el contexto escolar, como esencia del contexto donde se desarrolla esta investigación, están presentes una respuestas muy características como son las enumeradas por Cf. Moreno Olmedilla, 1988a, 1988 b; Moreno Olmedilla y Torrego, 1999^a, 1999 b, y expuestas por Barraca Mairal, J. y Artola González, T. (2006, pág. 58):

1. "Comportamiento disruptivo en clase
2. Problemas de disciplina (conflictos interpersonales especialmente entre profesor y estudiantes)
3. Intimidación o bullying (comportamiento prolongado de intimidación y de agresión física o psicológica de unos alumnos a otros)
4. Fraude (mentira, plagio)
5. Vandalismo
6. Violencia física
7. Agresión y/o abuso sexual"

A modo de conclusión, tener presente que el vocabulario para nombrar a aquel cuya conducta no es del todo congruente con el entorno social en el que interacciona es muy variado, pero a su vez, es esencial el no confundir la inadaptación social con otros términos con los que comparte parte de su significado pero con algunas diferencias notables, como son:

- "Desadaptación. Hay no adaptación cuando se produce una ruptura de equilibrio o aparece una desarmonía en las relaciones entre el individuo y el medio. Ha de ser de corta duración; mediante nuevas interacciones da lugar de nuevo a un equilibrio adaptado.
- Inconformismo. Una armonía total entre la persona y el medio es una realidad imposible e incluso una dosis de inconformismo puede ser indicadora de una buena salud mental.
- Enfermedad o invalidez. La enfermedad designa un estado en que la salud se ve alterada por una lesión de los órganos o por ciertos

trastornos de sus funciones. Las deficiencias psíquicas, intelectuales, físicas o sensoriales es evidente que no facilitan una adaptación, incluso, la norma ejercida con estos sujetos es discriminatoria; la percepción, la estimación y la práctica social entre la compasión y el rechazo, hace vivir a estos sujetos intensamente la falta de adecuación entre sus necesidades corporales, afectivas, intelectuales, sociales y laborales, y la respuesta que le proporcionan las instancias que le rodean.

- Anormalidad estadística. El enfoque estadístico de la inadaptación parte de la perspectiva del orden social existente, en virtud del cual es considerada como “normal” la conducta del individuo medio que se adapta y se conforma a las normas sociales vigentes, y son diagnosticados de “anormales”, desviados o inadaptados, los individuos que se manifiestan en comportamientos diferentes. La inadaptación se define como conducta que discrepa del término medio de conductas comunes. Se la define como anormalidad estadística.”

Lasagabaster, J. M., & Guardiola, I. T.
(2002, pág. 30)

7.4 Conflicto Social

Según Guasch (2002), citado en de Medrano Carnicer, L. S., Márquez, S. S., & Villaverde, A. (2012, pág. 4), el conflicto social es “un fenómeno psicosocial derivado de la relación conflictiva entre determinadas conductas, individuales o grupales, y el clima social que una comunidad o sociedad concreta en un momento histórico determinado mantiene hacia ellas, fenómeno que se manifiesta a través de desarmonías entre el individuo y el socio-entorno en un momento dado, o bien a lo largo de su proceso de socialización, y que lleva como consecuencia a que el individuo se encuentre en una situación de dificultad para participar en la dinámica interrelacional de aquel mismo medio.”

En esta misma línea Mondragón y Trigueros (2004), citado en Sánchez Ramos, J. M. (2011, pág. 38), exponen que G. Simmel y Lewis Coser detallan esta situación como “una de las formas básicas de la vida en sociedad, mediante el cual los humanos intentan resolver dualismos divergentes y alcanzar un nuevo

tipo de integración o unidad, aunque sea a costa de la agresión, el aniquilamiento o la subyugación del rival o rivales”.

Trasladando este concepto específicamente a la población sobre la que se extiende esta investigación, es un punto candente, ya que la adolescencia, tal y como, se reflejó en las diferentes variables que describen esta etapa en un apartado anterior, está marcada por un continuo enfrentamiento con todo aquello que le rodea justificado por la búsqueda de su identidad y su posición dentro de la comunidad en la que se desenvuelve.

Por ello, diversos autores afirman la constante sensación de conflicto en la que se ven envueltos estos sujetos, una situación que autores como De Medrano Carnicer, L. S., Márquez, S. S., & Villaverde, A. (2012, pág. 4) justifican, ya que, “una dosis razonable de conflicto es habitual e incluso necesaria en todo desarrollo. En cambio la cronificación, permanencia o agravamiento del conflicto sin vías de solución es lo que resulta problemático”, debido a que aquellos que lo viven de esta forma quedan apartados de la normativa imperante en la realidad social donde están inmersos.

Por lo general, y siguiendo los autores anteriores, “este hecho favorece la consolidación de conductas atípicas que reflejan tanto la repulsa a la sociedad como los sentimientos de automarginación del propio individuo, que vive y se comporta al margen de los valores y normas de la sociedad dominante” (pág. 5), situación que se generaliza o, al menos, es más notable en aquellos sujetos que presentan mayores carencias y necesidades de protección para favorecer su integración y acercamiento a las normas de la comunidad imperante.

Y a modo de conclusión, resaltar que los menores como sujetos en desarrollo, poseen una visión que difiere de la de los adultos para interpretar la criminalidad de sus actos, además de destacar que según la gravedad de estos conflictos y aún siendo jóvenes con una edad menor de los 18 años, sus actos pueden llegar a ser considerados delitos punibles por el Código Penal, con su consiguiente carga. Por lo que es fundamental una atención específica que de respuestas a sus necesidades previniendo, o reorientando, caer en una situación denominada bajo el concepto descrito en este punto.

8. Resiliencia

Los sujetos que viven a diario, o que se ven expuestos en ocasiones más o menos prolongadas, a situaciones donde los factores de riesgos alcanzan cotas amenazadoras para la integridad de éstos, suelen generar frecuentemente unos factores protectores que compensan estas circunstancias negativas. Este proceso de adaptación donde los sujetos que a pesar de las características del entorno que los envuelve, salen exitosos sin dar lugar a situaciones de riesgo se le denomina resiliencia. Concepto que autores como Blasco Romera, C. (2012, pág. 5) definen como “la capacidad de hacer frente y superar los factores negativos y externos (riesgos), manteniendo un comportamiento socialmente aceptable en ambientes de adversidad, y rechazar conductas inadaptadas”

Según Cyrulnik et al (2004, pág. 2) el concepto resiliencia tiene su origen en la acción “resiliar”, conceptualizando este término como efecto de “...rebotar, reanimarse, ir hacia adelante, después de haber recibido un golpe o vivido una situación traumática”. En esta acción tiene un papel fundamental las competencias de los sujetos, en este caso niños/as y adolescentes al tratarse de la población sobre la que se ubica esta investigación, es decir, las estrategias de afrontamiento y de adaptación que han desarrollado, fomentando el interés para el estudio de los factores de protección y otros aspectos que favorecen este afrontamiento.

“Algunos jóvenes tienen problemas para manejar tantos cambios a la vez y pueden necesitar ayuda para superar esta transición física, cognoscitiva y social, y ese proceso de toma de decisiones y de adaptación dentro de la sociedad los lleva a tener una vida sana o a caer en conflictos tales como problemas con la autoridad, rebeldía, alcoholismo y drogadicción, depresión o trastornos alimenticios, entre muchos otros. Lo anterior dependerá de la fuerza interior y el ambiente en donde se desarrolle el adolescente para enfrentar la adversidad y resistir las situaciones que se presenten haciendo uso de la resiliencia”

Fuentes, N. I. G. A. L., Medina, J. L. V., & Borja, Y. C. Z.
(2008, pág. 42)

La resiliencia a día de hoy es un concepto que goza de cierta heterogeneidad, por lo que es una alternativa de la que disfrutan diferentes campos profesionales pero, sin embargo, donde todos éstos tienen un punto en común es en situar el enfoque en la fortalezas del sujeto y no, como hasta el

momento, en los problemas o déficit intrínsecos al sujeto y/o a la realidad que lo envuelve. A modo de ejemplo se muestra a continuación una tabla donde aparecen la comparación de definiciones a nivel infanto-juvenil tomada de Adolescent Resilience: An Evolutionary Concept Análisis (Ahern, 2006), citado en Vinaccia, S., Quiceno, J. M., & San Pedro, E. M. (2007, pág.144)

Origen	Población	Definición
Greenspan (1982)	Infantes y niños	La capacidad de emprender el trabajo de cada uno paulatinamente con éxito de acuerdo a su etapa de desarrollo
Garmezy (1991)	Global	La capacidad de recuperarse y mantener los comportamientos adaptables después del maltrato
Wagnild y Young (1993)	Adultos y adolescentes de diferentes culturas	La habilidad de poder cambiar las desgracias con éxito
Rouse y Ingersoll (1998)	Adolescentes de Básica Secundaria	La habilidad de luchar y madurar en un contexto cuando hay circunstancias adversas o obstáculos
Hunter y Chandler (1999)	Adolescentes de zonas marginales	El proceso de defensa del aislamiento utilizando determinadas tácticas como protección
Mandleco y Peery (2000)	Adolescentes de Básica Secundaria	Es como un proceso de supervivencia mediante la desconexión de la agresión y la negación
Markstrom, et. al., (2000)	Niños y adolescentes	La capacidad de responder y desarrollarse ante la experiencia de eventos vitales estresantes
Rew, et. al., (2001)	Adolescentes pobres de zonas rurales	La capacidad de una persona de ser inmune y adaptarse al estrés que permite a la persona desarrollarse como individuo a pesar de experiencias de vida infelices

Retomando aquellos aspectos que se oponen a los factores de riesgo, es decir las fortalezas, “factores protectores”, con los que cuenta el sujeto, con estos términos se engloban a “...individuos, familias, grupos, comunidades, e instituciones a que sean parte de la solución con el conjunto de recursos internos y externos que permitan enfrentar situaciones críticas de todo tipo. (Quintero, 2005. Citado en Vinaccia, S., Quiceno, J. M., & San Pedro, E. M., 2007, pág.144). Todos estos elementos justifican el que la resiliencia a pesar de ser una respuesta de carácter individual, esté condicionada por un amplio abanico de “factores individuales como ambientales, emergiendo de una gran heterogeneidad de influencias ecológicas que confluyen para producir una reacción excepcional frente a una amenaza importante”. (Fuentes, N. I. G. A. L., Medina, J. L. V., & Borja, Y. C. Z., 2008, pág. 43)

Autores como Carretero (2010), citado en Ibáñez Martínez, A. (2015), afirman de la presencia de agentes cuya existencia es necesaria para el desarrollo de la conducta resiliente; este último señala un conjunto de aspectos existentes en el desarrollo de esta conducta entre los que existe una interconectividad que se hace latente en diferentes aspectos por la cantidad de lazos presentes, o como base al desarrollo de futuras relaciones o conductas. Estos agentes son los siguientes:

- a. **“La familia:** el contar con el apoyo de la familia, debilita los efectos negativos y el estrés, promoviendo en las personas las habilidades necesarias para sobreponerse a la adversidad, desarrollando la fuerza colectiva para responder a los retos posteriores.
- b. **La educación es un elemento fundamental para la resiliencia,** debido a que ésta es el medio que permite salir adelante y no caer en las dificultades de la sociedad. La educación como factor protector dice Bruner (1994, en Lagos y Ossa, 2010) que a pesar de formarse del contexto, tiende a encajar con precisión al desarrollo resiliente, mejorando la respuesta de una persona a un resultado adaptativo.
- c. **Las redes sociales** se identifican entre los grupos de personas, los miembros de la familia, los amigos, vecinos y cualquier otra persona capaz de aportar apoyo duradero, facilitando el desarrollo de solución a los problemas, refiriéndose especialmente al **“soporte y recurso externo”** para el adolescente.

- d. Martínez y Vásquez (2006) indican que el **contacto con el otro** es el que abre la posibilidad de tejer una resiliencia: a esto nos referimos, a una mirada amistosa, el apoyo de una persona, la escucha activa y respetuosa, esto es lo que permite iniciar un proceso de resiliencia. Mediante el establecimiento de relaciones interpersonales, el adolescente puede aprender habilidades que le permitan desenvolverse de manera óptima en su medio. Sin embargo dependerá de la situación en que se encuentre, para hacer uso de ellas.”

El adolescente en interacción con estos agentes debe autogestionarse, construyendo conscientemente su capacidad de adaptarse, su “resiliencia”; para ello es esencial el que potencie sus competencias para el manejo de todas las posibilidades y recursos existentes con los que poder afrontar las diferentes alternativas que se puedan barajar con la finalidad de superar las situaciones adversas con las que se puedan encontrar en su vida diaria. Estos sujetos, en esta ocasión especialmente, son “...más un protagonista que un receptor y debe lograr el conocimiento y aceptación de sus capacidades y limitaciones, desarrollar creatividad y ejercer una autonomía responsable que le permita contar con habilidades para enfrentar eficazmente situaciones específicas; sobre esta base, podrán proyectarse hacia el futuro y fortalecer los vínculos con sus redes de apoyo”. Melillo, Suárez y Rodríguez, 2004 (citado en Fuentes, N. I. G. A. L., Medina, J. L. V., & Borja, Y. C. Z. (2008, pág. 44)

Y para concretar, añadir que la presencia de los agentes citados anteriormente, de por sí, no constituyen la existencia de la capacidad de resiliencia que estamos abordando en este punto, sino que son ingredientes necesarios para posibilitar la creación de una mentalidad resiliente que, tal y como explica Brooks y Goldstein (2004), citado en Ibáñez Martínez, A. (2015), está compuesta con las siguientes características:

1. “Una característica básica del adolescente resiliente, es **su capacidad para combatir con efectividad el estrés y la presión**. La importancia de que los adolescentes desarrollen esta característica se basa en la idea de cuanto mejor equipados estén para enfrentarse al estrés, más productivos, satisfechos, sanos y resilientes serán. Así que **al experimentar situaciones estresantes tienen mayor capacidad de adaptación**.
2. **La empatía o habilidad de identificarse con los demás** o de experimentar indirectamente sus sentimientos, actitudes y pensamientos. La empatía influye sobre todo en las relaciones sociales, pues facilita la

comunicación, cooperación, el respeto y la compasión, fortalece las relaciones con los demás, por tanto es un componente esencial en los adolescentes resilientes.

3. **Comunicación efectiva.** La comunicación es una característica muy importante en los adolescentes resilientes, los jóvenes que saben comunicar con efectividad, pueden expresar sus sentimientos y pensamientos con claridad, escuchan con atención a los demás, expresan sus objetivos, dan a conocer sus valores y resuelven problemas. **Además de saber escuchar, implica intentar entender los mensajes verbales y no verbales de las personas, percibir sentimientos, pensamientos y creencias, involucra el esfuerzo que se hace para entender los mensajes antes de intentar ser entendidos.**
4. **El humor** es una característica esencial en las personas resilientes, ya que es una forma de relajar una situación difícil. Si se le da buen uso al humor, **ayuda a la gente a estar menos a la defensiva, baja la ansiedad y abre paso a la alegría y la comunicación.** Los jóvenes resilientes saben cómo y cuándo utilizar el sentido del humor en sus comunicaciones sin que se dé una mala interpretación ni tomarlo como burla; esto último es importante, ya que si se quiere utilizar el humor para relajar algunas situaciones, se tiene que tener cuidado y dejar claro que no se debe utilizar para herir a las personas ni para burlarse de alguien.
5. **La proactividad** significa que como seres humanos, **somos responsables de nuestras propias vidas**, pues somos nosotros los que tenemos la iniciativa y la responsabilidad de hacer que las cosas sucedan. Las personas proactivas son **realistas**, sus acciones van dirigidas hacia aspectos en donde se puede hacer algo y no se desgastan por cambiar lo imposible (Covey 1999). En el trabajo con adolescentes es transcendental que se centren sus energías en desarrollar su responsabilidad, darse cuenta de que son ellos los únicos responsables de la vida que tienen, que los resultados son la consecuencia de la dedicación que le han puesto a cada una de sus acciones.
6. **El afrontamiento** es un conjunto de respuestas (pensamientos, sentimientos y acciones) utilizadas por una persona, para resolver situaciones problemáticas y reducir las tensiones que ellas generan. Por tanto, el afrontamiento es una buena forma de contrarrestar las situaciones desfavorables a las que es sometido el adolescente. Entendido como la capacidad de utilizar las estrategias conductuales y cognitivas para lograr una transición y una adaptación efectiva.

7. **El control de impulsos** es una habilidad interpersonal, ya que si en algún momento el adolescente tuviera que resolver algún conflicto, tiene que mantener un buen control para resolver la situación y no reaccionar en forma agresiva. Los jóvenes que desarrollan esta habilidad, mueven recursos y se enfocan a mantener relaciones interpersonales estables y duraderas dentro de su familia y fuera de ésta.

8. **Aceptarse a uno mismo y a los demás.** Si se pretende desarrollar una personalidad resiliente se tiene que empezar por aceptarse a uno mismo y a los demás, lo cual implica contar con **expectativas realistas, reconocer e identificar sentimientos para manejarlos de manera constructiva y reconocer las propias debilidades y fortalezas.** El hecho de que el adolescente reconozca sentimientos de inseguridad con respecto a alguna situación, le permite pensar en diferentes formas de enfrentarse a esos sentimientos, por tanto, transforma las experiencias en retos que afrontar en vez de situaciones estresantes de las cuales huir”.

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

Capítulo 4: Posibles aproximaciones investigadoras

- 1. Introducción**
- 2. La investigación: aproximación conceptual**
 - 2.1.- ¿Por qué investigar en educación?**
- 3. Concepto de paradigma**
- 4. Paradigmas tradicionales en el ámbito de las ciencias sociales**
 - 4.1 El paradigma Empirista-Positivista**
 - 4.2 El paradigma Fenomenológica o Etnográfico**
 - 4.3 El paradigma Sociocrítico**
- 5. El enfoque cuantitativo y cualitativo de la investigación**
 - 5.1 El enfoque cuantitativo**
 - 5.2 El enfoque cualitativo**
 - 5.3 Cuantitativo versus cualitativo**
 - 5.4 Justificación de la selección del enfoque cualitativo**
- 6. Metodología de estudio**
 - 6.1 La Fenomenología**
 - 6.2 Investigación-Acción Participación**
 - 6.3 Método Naturalista**
 - 6.4 La Etnografía**
 - 6.5 Justificación de la selección del método de investigación**

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

CAPITULO 4: Posibles aproximaciones investigadoras

1. Introducción

A continuación, tras lo expuesto hasta el momento donde he presentado las bases de carácter teórico donde voy a asentar toda mi investigación, así como, las características de la población objeto de ésta, la evolución de los programas que se ocupan de dar respuesta a las necesidades de los sujetos que a ellos se inscriben y otros aspectos. Prosigo mostrando las posibles aproximaciones investigadoras que pueden adecuarse a la realidad que en este documento se trata.

En el planteamiento que realizo muestro los paradigmas más tradicionales en el ámbito de las ciencias sociales, los cuales me servirán para el desarrollo de la investigación, ya que, a partir de uno de éstos, se conformará la estructura, será el modelo que seguir del que extraer los criterios más adecuados de investigación, así como otros aspectos como: metodología, instrumentos de recolección de información, enfoques teóricos,... otorgándole congruencia científica a todo el proceso.

Estos términos y otros de los que barajo para afrontar esta tarea los voy a ir presentando a continuación, reflejando su pros y sus contras y la justificación de porqué unos y no otros, son los más adecuados para el desarrollo de mi investigación en el campo y desde el enfoque de la Cultura de Paz que lo abordo.

2. La investigación: aproximación conceptual

Partiendo de la definición presentada por la Real Academia Española (RAE) el concepto investigación tiene su origen en el latín “investigare”, la cual deriva de “vestigium” que en castellano equivaldría “en pos de la huella de”, es decir, “ir en busca de una pista”, que situándolo en el campo que en el presente documento se aborda y llevándolo a su sentido más amplio desembocaría en “llevar a cabo estrategias para descubrir algo”. Por lo tanto, podríamos describir este concepto como el conjunto de acciones de índole intelectual y experimental que se aglutinan con el único fin de aumentar los conocimientos que poseemos referente a una materia, campo,...

Algunos sinónimos de la palabra investigar, teniendo como referente lo expuesto por Pérez Porto, J. y Gardey, A. (2012), son: indagar, inspeccionar, explorar, examinar y rastrear, entre otros. Todos conceptos que en común conllevan la búsqueda de una respuesta a través del análisis siguiendo un método.

Tal y como exponen Sánchez Ramos, J. M. (2011, pág 223) y Pérez Porto, J. y Gardey, A. (2012), a la investigación como características básicas se le podrían achacar, especialmente en el plano científico, tres variables:

1. Se trata de un **Proceso Sistemático**, en el que a través de un plan preestablecido se obtiene una cantidad de datos que, una vez analizados e interpretados, darán lugar a unos conocimientos que modificarán o se añadirán a los ya existentes.
2. De carácter **Organizado**, es decir, que conlleva la obligada necesidad de la especificación de todos aquellos detalles vinculados al estudio en concreto
3. Destacada **Objetividad**, derivada de episodios basados en la previa observación y medición de hechos. Huyendo de este modo de la emisión de conclusiones amparadas en la subjetividad.

Antes de continuar deberíamos, hacer un pequeño inciso en el que plantearnos que es el conocimiento científico, debido a la extensa relación que hay entre éste y el proceso de investigación resultante de la utilización de métodos y procedimientos científicos con la finalidad de dar respuesta a los interrogantes que se pudieran plantear. Para adquirir una breve idea del concepto al que nos referimos expongo a continuación las características que autores como Bayés (1974), Arnau (1978), y Kerlinger (1985) (citados en Vitale, M. C., 2000) le achacan caracterizándolo como:

- *“Fáctico (ya que la fuente de información y de respuesta a los problemas es la experiencia)*
- *Contrastable (puesto que el conocimiento se pone a prueba)*
- *Racional(porque se utiliza la razón como camino fundamental para llegar al conocimiento)*

- *Metódico (pues el conocimiento se adquiere mediante el empleo de procedimientos, estrategias y planes contruidos cuidadosamente para dar respuesta a los problemas planteados)*
- *Sistemático (es un conocimiento lógico, coherente y ordenado en sus elementos),*
- *Analítico (ya que se seleccionan aspectos o variables del fenómeno para estudiarlo con mayor detenimiento)*
- *Comunicable (porque se expresa por medio de un lenguaje claro y preciso, aceptado por la comunidad científica)*
- *Objetivo (se corresponde con la realidad, independientemente de las preferencias y opiniones individuales del investigador)”*

Siguiendo la línea, en cuanto a la aclaración del término investigación y con la intención de indagar aún más en éste, adjunto la definición que otorgan a este concepto algunos autores relevantes en la materia, como es por ejemplo que la investigación es un...:

“...conjunto de métodos que se utilizan para resolver problemas llevando a cabo operaciones lógicas que parten desde objetivos puntuales y se sirven del análisis científico para dar respuestas”

Arias (citado en Sánchez Ramos, J. M. 2011, pág. 222)

“la investigación es un proceso metódico y sistemático y dirigido a la solución de problemas o preguntas científicas, mediante la producción de nuevos conocimientos, los cuales constituyen la solución o respuesta a tales interrogantes”

Mendoza (2010, pág. 8)

“La investigación científica es una investigación crítica, controlada y empírica de fenómenos naturales, guiada por la teoría y la hipótesis acerca de las supuestas relaciones entre dichos fenómenos”

Kerlinger (2001, pág. 11)

“... la investigación es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad”

Ander-Egg (1995, pág. 57)

De todo esto puedo concluir desde un punto de vista puramente teórico, que la investigación consiste en un proceso que junto con las variables antes descritas, como son: que se trata de un proceso sistemático, organizado y donde destaca la objetividad, busca encontrar el dominio que surge de la relación causa-efecto de la interacción de los elementos que participan en el proceso [a investigar] a través de la utilización de un método de análisis científico.

El comienzo de la investigación tiene como base el planteamiento de un problema a investigar, donde es esencial el atractivo del tema planteado en base a unos argumentos que achaquen interés-necesidad a este trabajo planteado, con el fin de dar respuestas a las necesidades que lo han llevado a ser planteado, es decir, a subsanar las dificultades que anteriormente a esta investigación estaban sin solucionar.

Por ello es esencial que la argumentación que se efectúe sea convincente y luego realizar un estudio que busque el corroborar o dilucidar los hechos que las hipótesis planteadas hayan podido presentar, ya que Pérez Porto, J. y Gardey, A. (2012), esta argumentación debe tener haber cultivado, con anterioridad cuestiones como:

- Elegir la **pregunta exacta** acerca de lo que investigaremos
- Elegir el tipo de **análisis** que se utilizará
- Realizar un análisis sobre las **tendencias científicas, éticas y sociales** que hay en torno a la problemática
- Prevenir las posibles **dificultades**
- Crear un **documento** de tipo protocolar donde exponamos nuestra investigación
- Realizar una **fehaciente investigación** con su consecuente resultado escrito.

Resaltar, ya para concluir con la delimitación de este término, que el proceso de investigación es el producto de la conjunción de diversos aspectos, que en definitiva, son los que van a confeccionar la estructura de éste; estos aspectos son: la naturaleza del fenómeno de estudio, las cuestiones formuladas por los agentes que participan en la investigación como responsables, las hipótesis o paradigmas que se han establecido como sustento de la investigación en sí, y la metodología empleada para el análisis e interpretación futura de los resultados obtenidos.

Añadir que como elemento descriptor del termino investigación se ha expuesto la “objetividad”, concepto que es pieza esencial de la investigación por sus características, pero también por su ausencia; es decir, por la presencia de su antagónico, la “subjetividad”, como acción definitoria de otro tipo de investigación. Diferenciación que se plasma concretamente en los apartados sucesivos como elemento de peso, entre otros, en las investigaciones de carácter cuantitativo y las cualitativas, pero que he creído innecesario hacer la distinción aquí, al principio, con la intención de poder consolidar una base de peso respecto al concepto investigación para después pulirlo y destacar todas las connotaciones que se le puedan achacar

2.1.- ¿Por qué investigar en educación?

Prosiguiendo en este punto llegamos al planteamiento de cuál es la necesidad de investigar en Educación y en los centros e instituciones educativas, tal y como es el caso de este documento. Ante esta cuestión autores como Martínez González, R. A. (2007, pag. 11) expone que “...surge desde la curiosidad, desde el momento en que nos hacemos preguntas sobre cómo funcionan las cosas, sobre los comportamientos de las personas y las instituciones educativas, sobre los efectos que produce nuestra práctica educativa o sobre cómo podemos innovar y mejorar los resultados de nuestras acciones”.

Esta necesidad está presente, al igual que en otras ciencias, ante el dinamismo y la vitalidad de la población y del contexto social donde encuentra su razón de existir. La evolución misma y la naturaleza cambiante de la sociedad reclaman a gritos una adaptación constante de la materialización de esta ciencia (institución escolar en el sentido más amplio) con la que dar

respuesta a las necesidades que plantea una población escolar cada vez más chirriante por la discordancia entre ésta y los centros escolares.

A día de hoy, con carácter “exponencial”, es necesaria la investigación en educación por la rapidez de la evolución social impulsada por las tecnologías de la información, entre otras variables, ya que la educación no termina de dar respuesta a las demandas de la población escolar buscando “mejoras de la práctica educativas, de aprendizaje, de enseñanza, en las dinámicas de interacción en la familia, en la aulas, en los centros, en los rendimientos académicos del alumnado y en la calidad educativa que se llega a conseguir en un determinado centro o institución educativa, o con una política o programa educativo concreto en un ámbito local, regional, nacional o, incluso internacional” (Martínez González, R. A., 2007, pág. 12)

Las tareas que se realizan en el marco dentro de un procedimiento investigador incluyen la medición de fenómenos, el cotejo de los resultados obtenidos y la interpretación de éstos en base a los conocimientos que se poseen. Lo que desemboca en la adquisición de todas o parte de las variables que describen la situación, posibilitando (según lo expuesto por Martínez González, R. A., 2007, pág. 12) el “valorarla para llegar establecer si se producen en ella carencias o no tras compararla con un criterio o patrón (evaluación), y también permitirá identificar con más facilidad los factores que están influyendo sobre ella determinando su comportamiento (diagnóstico), que en unos casos puede ser carencial conforme a lo esperado y en otros no”.

Este efecto de evaluar y diagnosticar que ofrece el procedimiento investigador, nos va a ofrecer la posibilidad de anticiparnos y tomar las decisiones que creamos oportunas, ante lo que nos conviene hacer en la situación analizada, ya que, tal y como comentamos al definir el termino investigación, se trata de un procedimiento sistemático, reflexivo y crítico cuya finalidad es la de interpretar los fenómenos y sus relaciones con una realidad puntual.

Tomando como referencia los datos obtenidos en la investigación educativa, nos facilita los procesos de toma de decisiones para llevar a cabo tres niveles de prevención asociados a la intervención, los cuales según Meyers & Nastasi, 1999, (citado en Ramos Corpas, M. J. 2010, pág. 2-5) son los siguientes:

- Una prevención primaria donde encontramos aquellas estrategias diseñadas para prevenir que ocurra el problema antes de que aparezcan los síntomas del desorden

- La prevención secundaria, la cual implica estrategias diseñadas para individuos que muestran primeras señales del desorden, para prevenir el desarrollo de problemas más severos
- Las estrategias de prevención terciaria son aquellas centradas en individuos con un problema establecido y diseñadas para remediar ese problema, disminuir la duración y minimizar los efectos negativos

A lo anterior habría que sumar las acciones expuestas en el cuadro que a continuación expongo, como intervenciones que requieren de una investigación previa que ofrezca un mayor conocimiento de la variables que intervienen en el proceso con el fin de procurar mejores actuaciones, como solución al problema planteado.

ACCIONES QUE FACILITA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

1. Dar respuesta a la necesidad de conocer y mejorar una determinada realidad educativa
2. Innovar en educación y analizar los resultados y eficacia de dichas innovaciones para avanzar en la mejora de los resultados educativos
3. Formular juicios de valor sobre la situación estudiada (evaluación), y establecer las causas que inciden sobre ella (diagnóstico). Esto facilita poder intervenir para potenciar, modificar y mejorar las situaciones educativas
4. Tomar decisiones y, en su caso, generalizar conclusiones que puedan estar afectando por igual a muchos sujetos o situaciones, lo que amplía la posibilidad de actuar sobre ellas y de rentabilizar los recursos y las inversiones que se hacen en tiempo, esfuerzo y presupuesto al investigar
5. Valorar el grado en que se alcanzan determinados objetivos educativos

Fuente: Martínez González, R. A. (2007, pág. 13)

El objetivo final de la investigación en el plano educativo es llegar a poder describir la realidad educativa planteada, junto con todas aquellas variables que intervengan y las posibles relaciones que puedan surgir entre

estas, con la posibilidad de hacernos con las herramientas suficientes para adelantarnos a sus resultados. Con esto se fija una base para una posible intervención de carácter educativo, buscando actuar sobre una situación con conocimiento y poder mejorarla.

El espectro de conceptos participantes bajo el término educación es amplísimo, pero a modo de ejemplo, enuncio a continuación algunos aspectos sobre los que más comúnmente se han desarrollado proyectos de investigación:

ASPECTOS QUE SE PUEDEN INVESTIGAR EN EDUCACIÓN

- sujeto: alumno o educando, profesor, educador, director, padre, madre, etc.
- Un Grupo de sujetos: un grupo concreto de personas, de alumnos o educandos, de profesores, de educadores, de padres y madres, un equipo directivo, etc.
- Un método: de enseñanza, de aprendizaje, de dirección de centro, de convivencia, de disciplina, etc.
- Un programa: docente, de centro, de desarrollo de habilidades y competencias, de política educativa, etc.
- Un recurso: docente, tecnológico, personal, económico, institucional, etc.
- Una Institución: centros e instituciones educativas de distinta tipología y dirigidos a distintos destinatarios, centros de recursos para el profesorado, etc.
- Un contexto ambiental educativo: un aula, un centro o institución educativa, una familia, una biblioteca, un centro social, un entorno comunitario, etc.
- Un cambio observado, espontáneo o como resultado de una intervención o innovación educativa: en el comportamiento de un alumno o de un grupo de alumnos o educandos, en el profesorado, en la dirección del centro, en el funcionamiento del centro, en las familias, en los padres y madres de los alumnos, etc.

- Relaciones y combinaciones de factores que operan en una situación educativa: por ejemplo, la relación entre el estilo directivo en un centro y la calidad de convivencia en el mismo, la relación entre los métodos docentes y los rendimientos académicos de los alumnos, la relación entre la organización del centro y la calidad de la participación de los agentes de la comunidad educativa en el mismo, etc.
- Los efectos a los que dichas combinaciones de efectos dan lugar, por ejemplo, grado de satisfacción en un centro por parte del profesorado, del alumnado y de los padres y madres, grado de conflictividad, niveles de rendimiento académico, grado de consecución de determinados niveles de calidad educativa, etc.
- Etc.

Fuente: Martínez González, R. A. (2007, pág. 17)

3. Concepto de paradigma

Para comenzar con la aclaración de este concepto, al igual que de cualquier otro de los que se expone en el presente documento, me gusta partir de una fuente que goce una aceptación social de peso, para después ir reconduciendo poco a poco al campo en el que se va a desenvolver esta investigación, enfocándolo desde el punto de vista de diversos autores para así llegar a concretarlo desde lo genérico a lo específico.

Por esto, comienzo abordando este concepto según la Real Academia española (R.A.E.), según la cual éste proviene del lat. tardío *paradigma*, y este del gr. *παράδειγμα*, *parádeigma*, y se le atribuyen los siguientes significados:

1. m. Ejemplo o ejemplar.

2. m. Teoría o conjunto de teorías cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar y que suministra la base y modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento. *El paradigma newtoniano.*

<http://dle.rae.es/?id=RpXSRZJ>

Prosiguiendo, según Pérez y Pérez (1997, pág. 6) “Paradigma proviene del griego *ΤΤαpasiva* (que en griego, significa ejemplo o mejor aún, modelo, patrón) y fue utilizado principalmente por Platón quien utiliza esta expresión para designar su ideación; así, en la versión platónica, un Paradigma constituye no un simple modelo, a modo de “copia”, “patrón” o “muestra” de algo que es real; sino, mucho más que eso; un Paradigma es un modelo ejemplar, es decir, perfecto de tal modo que se ha de considerar digno de ser seguido e imitado” (Citado por Albornoz Zamora, E. J. 2012)

En el campo de la teoría de la ciencia este concepto fue utilizado por primera vez, por Ch. Lichtenberg (1742-1799), aunque no será hasta la publicación del libro *“La estructura de las Revoluciones Científicas”* por el filósofo estadounidense Thomas Kuhn, en 1962, donde el término paradigma no tuvo una repercusión verdaderamente relevante en las investigaciones socio-educativas.

Según Gurdían-Fernandez, A. (2007, pág. 56) el concepto abordado por Thomas Kuhn con este término “da una imagen básico del objeto de una ciencia, es más, define lo que se debe estudiar, las preguntas que es necesario responder, es decir, los problemas que se deben estudiar y cuáles son las reglas que se han de seguir para interpretar las respuestas que se obtienen”. La idea se asemejaba a un itinerario que el investigador se planteaba y que debía seguir, unas instrucciones para llegar al producto.

Kuhn planteaba los paradigmas como marcos de referencia para la investigación científica, “como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, T., 1986, pág. 13). De tal manera que las características del paradigma utilizado definían la comunidad científica, posibilitando la diferenciación entre éstas, ya que “un paradigma es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la inversa una comunidad científica consiste en unas personas que comparten un paradigma” (Kuhn, T., 1986, pág. 271).

De tal modo que según Gurdían-Fernández, A. (2007, pág. 60) “...para Kuhn un paradigma es un modelo o patrón aceptado por los científicos de determinada época, que normalmente ha llegado a ser vigente tras imponerse a otro paradigmas rivales”.

Kuhn como referente acerca del concepto de paradigma, es indudable su relevancia, pero aun así; a lo largo del tiempo son muchos aquellos que han expuesto su idea referente a este término, no muy alejada de la esencia de Thomas Kuhn. Como algunos ejemplos de otras definiciones presento las siguientes tomados de Ferrer, Y. (2011, pág. 1-4):

- Rivas Balboa (1996): *“Es una red de creencias teóricas y metodológicas entrelazadas que permiten la selección, evaluación y crítica de temas, problemas y métodos, y establece una red de compromisos entre los miembros de una comunidad”*
- García Inza, M. L. (1994): *“Grandes tendencias, hitos de cualquier ciencia. Denota una especie de elemento de tal constelación, las concretas soluciones del problema que empleadas como modelos o ejemplos pueden reemplazar reglas explícitas como base de la ciencia normal”*
- Torcuato S. Di. Tella (1989): *“Conjunto de teorías que orientan el desarrollo de las ciencias, operan como esquemas directrices de la investigación en campos concretos de la ciencia, pueden sufrir la influencia de los cambios en la concepción del mundo”*
- Rosenthal, M. (1981): *“Conjunto de premisas teóricas y metodológicas que determinan la investigación científica concreta, el cual se plasma en la práctica científica en una etapa dada. Constituye el fundamento de la elección de los problemas y un modelo para cumplir las tareas de la investigación”*

Tras todo este trayecto en el que he planteado las bases para la comprensión del término de paradigma, expongo la funcionalidad que se deriva éste según Cook y Reichardt (1986, pág. 61):

- “Sirve como guía para los profesionales de una disciplina porque indica cuáles son los problemas y las cuestiones importantes con los que ésta se enfrenta.
- Se orienta hacia el desarrollo de un esquema aclaratorio (es decir, modelos y teorías) que puede situar estas cuestiones y estos problemas en un marco que permitirá a los profesionales tratar de resolverlos.

- Establece los criterios para el uso de herramientas apropiadas (es decir, metodologías, instrumentos y tipos y formas de recolección de datos) en la resolución de estos enigmas disciplinarios.
- Proporciona una epistemología en la que tareas precedentes pueden ser consideradas como principios organizadores para la realización del trabajo normal de la disciplina”.

A continuación, en el siguiente punto de este documento, muestro aquellos paradigmas que a lo largo de la última década se han posicionado como los más idóneos (utilizados) en el ámbito de la ciencias sociales, así como aquellos autores que los apoyan y sus características.

4. Paradigmas tradicionales en el ámbito de las ciencias sociales

El concepto de paradigma en el campo de la investigación educativa, ha desembocado principalmente en tres líneas de investigación:

- 1) La investigación empirista-positivista, que tiene carácter cuantitativo
- 2) La investigación fenomenológica o etnográfica, con carácter cualitativo
- 3) La investigación socio-crítica, que está unida a la investigación en la acción, y que según los casos y objetivos pretendidos, puede combinar líneas de investigación cualitativa y cuantitativa

A continuación, voy a hacer un breve recorrido por cada una de ellas con la intención de clarificar términos y para poder resaltar las características que poseen, destacando sus ventajas e inconvenientes, así como, los autores más relevantes de cada una de estas líneas de investigación.

4.1 El paradigma Empirista-Positivista

Este paradigma está vinculado con las ideas empiristas y positivistas de autores como Comte, S. Mill y Durkheim. Siguiendo con Vitale, M. C. (2000) el mundo natural tiene existencia propia y está regida por leyes que el investigador debe descubrir objetivamente y con procedimientos científicos, para poder explicar, predecir y, por lo tanto, controlar todos los fenómenos.

Por todo lo anterior, se denota la utilización en este paradigma de datos empíricos, objetivos y cuantitativos de los fenómenos naturales y observables que estudia. Todos aspectos basados en la medición a través de la utilización del método hipotético-deductivo, que comienza tras la formulación de hipótesis sobre el comportamiento de una realidad estudiada, las cuales tras su estudio son sometidas a contrastación.

Por otro lado, según Martínez González, R. A. (2007, pág. 31) “esta línea de investigación suele desarrollarse desde tres aproximaciones metodológicas que permiten acercarnos al análisis y diagnóstico de una situación educativa y a su modificación a través de la intervención. Así cuando pretendamos *describir* una situación educativa y/o clasificarla en una categoría determinada podremos emplear *diseños descriptivos*; [...]. Cuando el objeto sea realizar un *pronóstico* sobre el posible futuro comportamiento de una situación, el diseño de investigación adecuado será el *correlacional*; [...]. Y cuando la meta sea *identificar* las causas que producen determinados efectos, o *modificar* una determinada situación se utilizará un *diseño experimental*, estableciendo previamente una criterio de referencia que permita evaluar los cambios;...”

Este paradigma en el ámbito socio-educativo busca descubrir las leyes por las que se rigen los fenómenos y elaborar teorías científicas que guíen la acción educativa. Tal y como señala Popkewitz (1988), citado por Sánchez Ramos, J. M. (2011, pág. 224), “este enfoque se puede configurar a partir de cinco supuestos interrelacionados:

- a) La Teoría ha de ser universal, no vinculada a un contexto específico ni a circunstancias en las que se formulan la generalizaciones
- b) Los enunciados científicos son independientes de los fines y valores de los individuos. La función de la ciencia se limita a descubrir las relaciones entre los hechos

- c) El mundo social existe como un sistema de variables. Éstas son elementos distintos y analíticamente separables en un sistema de interacciones
- d) La importancia de definir operativamente las variables y de que las medidas sean fiables. Los conceptos y generalizaciones sólo deben basarse en unidades de análisis que sean operativizables”

4.2 El paradigma Femenológica o Etnográfico

Este paradigma se basa “en teorías y prácticas de interpretación que buscan comprender lo que ocurre en diferentes contextos humanos en función de lo que las personas interpretan sobre ellos y los significados que otorgan a lo que les sucede. Su principal finalidad es describir los sucesos que ocurren en la vida de un grupo, dando especial importancia a su organización social, a la conducta de cada sujeto en relación con la de los otros miembros del grupo, y a la interpretación de los significados que tienen estas conductas en la cultura de dicho grupo...” Martínez González, R. A. (2007, pág. 31-32)

Otros autores como Rincón y otros (1994, pág. 40-41), corroboran el que “acentúan la interpretación y la comprensión de la realidad educativa desde los significados de las personas involucradas y estudian sus intenciones, creencias, motivaciones y otras características no directamente manifiestas ni susceptibles de experimentación”, dando especial valor a la subjetividad, a la interpretación del sujeto que investiga ante la dinámica de los agentes investigados y del contexto en el que se desenvuelven.

Este paradigma de carácter humanístico-interpretativo se centra en el análisis de los significados de las acciones humanas y de la vida en sociedad, para lo que suelen utilizar el método del estudio de casos, conocido también como ideográfico, que además de otras técnicas también de carácter cualitativo, sin tener que partir de la elaboración de hipótesis que tengan que ser contrastadas, como ocurre en la investigación empirista-positivista.

Según Sánchez Ramos, J. M. (2011, pág. 227), lo que pretende estos investigadores en pararse en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable, es decir en:

- “Desarrollar conocimiento ideográfico
- Examinar la realidad como dinámica, múltiple y holística

- Cuestionar la existencia de una realidad externa y valiosa para ser analizada”

4.3 El paradigma Sociocrítico

Este paradigma está vinculado a la investigación en la acción, y tal y como enuncié anteriormente, puede combinar, según los casos y los objetivos pretendidos, las líneas de investigación tanto cualitativa como la cuantitativa.

Las bases de este paradigma se pueden situar en la Escuela de Frankfurt, en el neomarxismo, las obras de Paulo Freire, Carr y Kemmins, como los más relevantes, y destacable también por el lugar que ocupa, la Teoría Crítica Social de Jürgen Habermas

En cuanto a aspectos metodológicos y conceptuales, según Vitale, M. C. (2000), se asemejan al paradigma etnográfico, incorporando la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento con lo que dotarlo de mayor cercanía, flexión y participación, gozando de otro enfoque.

Comparto con PopKewitz (1988, pág. 75) el que “los partidarios de esta línea de investigación intentan conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica; implicar al educador mediante la autorreflexión y dirigir el conocimiento a emancipar al hombre”. Buscando como resultado de su proceso investigador algo más real, algo que se encuentre más cerca de la vivencia del investigador y del entorno donde desarrolla su acción, en el caso que vamos a abordar, el entorno educativo.

Para concretar, las características fundamentales de esta línea de investigación, citadas por Martínez González, R. A. (2007, pág. 34-35), son las siguientes:

- a. “El tema que es objeto de estudio surge en una comunidad de personas y en un contexto determinado
- b. El objetivo principal de la investigación es conocer en profundidad la situación de esa comunidad de sujetos (profesionales de la enseñanza, educadores, etc.), para la que se buscan alternativas de mejora

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

- c. La investigación es llevada a cabo y controlada por los sujetos que forman parte de la comunidad donde surge el tema a investigar (directivos, profesorado, educadores, alumnado, padres, etc.) tanto en su momento de planificación como de ejecución y valoración de los resultados obtenidos
- d. Con esta investigación se busca desarrollar en las personas procesos de reflexión sobre su propia situación, estimulando el desarrollo de la confianza en sí mismos, en sus capacidades y recursos, y en sus posibilidades de organización para crear colectivamente un nuevo conocimiento sobre sí mismos y sobre su propia realidad
- e. Aunque los investigadores en esta línea de investigación son los propios sujetos que quieren analizar su situación para mejorarla, pueden contar con expertos que procedan de fuera de esta comunidad, quienes se convierten en cooperadores o co-participantes de la investigación, actuando como asesores o mediadores en la misma, y no como expertos, facilitando así el desarrollo de habilidades de investigación en los sujetos de la comunidad analizada
- f. Pretenden obtener, ante todo, resultados positivos para la situación estudiada, sin que preocupe si esos resultados se pueden aplicar o no a otras situaciones o contextos de manera generalizada
- g. Pone más énfasis en los hallazgos y resultados obtenidos que en asegurar que los métodos y procedimientos de investigación sean los más válidos o científicos, ya sean cuantitativos o cualitativos”

Para concluir, expongo este cuadro-resumen en el que se comparan de forma más clara y precisa cada uno de los tres paradigmas. Para ello, se exponen siete puntos descriptores y junto a éstos, las características de cada uno de estos paradigmas en estos ítems.

PARADIGMAS	POSITIVISTA	HERMENÉUTICO	SOCIOCRÍTICO
Inspiración filosófica	Positivismo de Comte,	Fenomenología y teoría interpretativa,	Teoría crítica. Escuela de

	Durkeim. Empirismo	inspirados en Hegel, Weber y Husserl	Fráncfort: Adorno, Horkheimer. Enfoque ecléptico del positivismo y la hermenéutica
Visión de la realidad	Objetiva, estática, auténtica, fragmentable, convergente	Subjetiva, dinámica, múltiple, holística, divergente	Compartida, holística, constructiva, dinámica, divergente, contextual, cíclica, dialéctica
Misión y axiología de la investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Elaboración de leyes para explicar fenómenos. Neutralidad, investigador libre de valores, garantía de objetividad	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones. Valores explícitos que influyen en la investigación.	Identificar el potencial de cambio, emancipación de los sujetos. Analizar la realidad. Valores compartidos.
Vinculación sujeto-objeto	Independencia, neutralidad. No se afecta. Sujeto como objeto de investigación	Dependencia, se afecta. La relación, está influida por valores subjetivos	Relación influida por el compromiso
Técnicas, instrumentos y estrategias	Cuantitativos, medición de test, cuestionarios, observación sistemática, experimentación	Cualitativo, descriptivos, investigador principal instrumento. Perspectivas participantes	Estudio de casos, técnicas dialécticas.
Naturaleza de la acción	Descendente, individual, técnica optimizadora,	Relacional grupal, simbólica, discursiva, creadora e integradora	Emergente, socio- comunitaria, actitudinal, convivencial,

	eficaz conductual		transformadora y liberadora
Concepción social	Objetiva, mensurable, Actividad racional, prediseñada, organización regulada	Subjetiva, importancia del contexto vital, personal y cultural, Variabilidad interactiva	Interpretada desde condiciones históricas y culturales. Participativa, crítica y constructiva

Fuente: Popkewitz (1988); De Miguel (1988); Saéz (1989); Pérez Serrano (1994); Bernabeu y Colom (1997). Adaptación Propia de Sánchez Ramos, J. M. (2011, pág. 228)

5. El enfoque Cuantitativo y Cualitativo de la investigación

A la hora de realizar una investigación, nos debatiremos entre diferentes paradigmas, los cuales se mueven entre dos enfoques:

- El enfoque Cuantitativo
- El enfoque Cualitativo

Estos dos enfoques tienen fases similares e interrelacionadas entre sí, con las cuales buscar las respuestas planteadas en los objetivos de la investigación que se desarrollan cada uno a través de una metodología específica. Las fases que se mencionan son las siguientes según Grinnell, 1997 (citado en tesisinvestig.blogspot.com):

- “Llevan a cabo la observación y evaluación de fenómenos
- Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y la evaluación realizadas
- Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento

- Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis
- Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas; o incluso para generar otras”

Aunque estos enfoques tengan en común estas estrategias generales, cada uno de éstos tiene unas variables específicas que los describen; por ello, a continuación voy a presentar cada uno de estos enfoques, junto sus características y una comparativa entre ambos, con la intención de verificar su idoneidad, en según qué casos, y para demostrar su utilidad y la congruencia, con las variables que describen la investigación que voy a llevar a cabo.

5.1 El enfoque Cuantitativo

“Este enfoque emerge de las teorías positivistas de los siglos XIX y XX, de la mano de autores como Comte y Durkeim”, citado en Sánchez Ramos, J. M. (2011, pág. 231). Es el enfoque referencial en las investigaciones de corte empírico-positivista, utilizado en fenómenos naturales y observables en los que se trabaja con datos empíricos, objetivos y cuantificables, los cuales se recogen a través del uso de procedimientos de medición cuantitativos, numéricos y estadísticos que están basados en la medición.

Esta forma de investigar es la utilizada en el método hipotético-deductivo, la cual tiene su origen en la formulación de una hipótesis sobre el comportamiento de una realidad observada (estudiada), la cual una vez cuantificadas las variables que se pretenden estudiar, es decir, características de la realidad observada; nos permiten someterlas a una contrastación de los datos recogidos, para verificar su generalización.

La esencia de este enfoque se centra en la objetividad, donde los fenómenos observados y medidos no se vean afectados, de manera alguna, por el sujeto que investiga, de tal modo que éste debe evitar que sus temores, creencias, deseos y tendencias influyan en los resultados del estudio o que interfieran en los procesos (Unrau, Grinnell y Williams, 2005), en definitiva; se

busca reducir al máximo la posible influencia de las preferencias personales de aquel que lleva a cabo el proceso investigador en el producto final de ésta

Como cualquier otra investigación, el propósito de este proceso es el poder extender los resultados que ha obtenido, es decir, generalizar los resultados encontrados con el grupo con el que ha trabajado a toda la población de la que proviene la muestra con la que ha interactuado.

Presentado de otra manera, la finalidad que se pretende con una investigación de corte cuantitativo es explicar y predecir los fenómenos observados, con la intención de buscar regularidades y relaciones causales entre los elementos que participan, desembocando en la realización de teorías que expliquen el desarrollo de lo observado y anticipen las acciones de éstos.

Según Hurtado y Toro (2001, pág. 65-66) las características generales que diferencian los métodos del paradigma cuantitativo son las siguientes:

1. "Son de dos modos: inductivos y deductivos
2. Tiene una perspectiva analítica
3. Tratan a las personas que son estudiadas como objetos
4. El científico se mantiene como un observador
5. Trata de alcanzar la objetividad y la neutralidad valorativa
6. Parte de las propias perspectivas del investigador
7. Se interesan en la representatividad"
8. Dan tanto énfasis a la validez como a la confiabilidad
9. Consideran dignos de estudio científico sólo a los hechos o fenómenos que se encuentran dentro de las coordenadas masa, tiempo y espacio
10. Son rígidos en cuanto a su aplicación"

Como principal desventaja o limitación, según Albornoz Zamora, E. J. (2012), achacarle al enfoque cuantitativo la limitación de acción que tiene debido a que su abanico de abordaje se restringe únicamente a lo medible, cuantificable y a ceñirse a lo establecido, es decir, que al fundamentarse en la

realidad social se basa en la realidad física, huyendo de sensaciones, sentimiento y otros aspectos que se apartan de lo puramente medible; además de añadir un carácter estático al mundo social al tener como fuente epistemológica al positivismo

En definitiva, analiza la realidad que vive desde una perspectiva fraccionada, que su única relación es la observable sin ir más allá; alejándose de los productos de una verdadera interacción entre los agentes que participan y entre éstos y en medio en el que se desenvuelven.

5.2 El enfoque Cualitativo

Este enfoque “surge como alternativa al enfoque cuantitativo, puesto que existen otros problemas que no se podrían explicar desde el racionalismo, como es el caso de los fenómenos sociales y culturales [...]. Los impulsores de estos presupuestos fueron en primer lugar, la escuela alemana, con Dilthey Husserl, Baden, etc. [...contribuyendo...] al desarrollo de esta perspectiva metodológica, autores como Mead, Shutz, Berger, Luckman y Blume” (Sánchez Ramos, J. M.: 2011, pág. 234-35)

La finalidad de la investigación de carácter cualitativa, es el estudio de variables no cuantificables vinculados, por ejemplo, a la calidad de aspectos definitorios de relaciones personales, actividades, materiales, programas o recursos en un determinado contexto.

Según Blumer (1982), otro representante de esta tendencia, citado en Gurdían-Fernández, A. (2007, pág. 90), plantea tres premisas que fundamentan la investigación bajo el enfoque cualitativo:

1. “Las personas actúan con respecto a las cosas e inclusive frente a las personas sobre la base de los significados que unas y otras tienen para cada una de ellas.
2. Los significados son productos sociales que surgen durante la interacción entre personas.

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

3. Las y los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación”.

Albornoz Zamora, E. J. (2012) expone que autores Martínez, Hurtado y Todo, Gutiérrez, Santan, Meza, Pérez,..., están de acuerdo en declarar que los cinco principales métodos que se usan en la investigación cualitativa son:

- Hermenéutico
- Fenomenológico
- Etnográfico
- Historia de vida
- Investigación-acción participante

Métodos que son congruentes y afines a las diez características fundamentales, que según Hurtado y toro (2001, pág. 99-100), definen al enfoque cualitativo:

1. “Son inductivos
2. Tienen una perspectiva holística
3. Son sensibles a los efectos que causan sobre las personas
4. Tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas
5. Apartan sus propias creencias y predisposiciones
6. Consideran valiosas todas las perspectivas
7. Son humanistas
8. Dan énfasis a la validez de su investigación
9. Consideran dignos de estudio a todos los escenarios y personas
10. Son flexibles en cuanto al modo de conducir sus estudios”

Albornoz Zamora, E. J. (2012) agrega que “para generar conocimiento científico no se requiere la aplicación estricta de un solo método, como sucede en el paradigma cuantitativo. Sino que existe libertad para usar variedad de métodos, los cuales, a su vez, son flexibles y permiten que sea el propio proceso de la investigación el que guíe los pasos a seguir y los procedimientos a utilizarse”. Esta libertad nos permite el utilizar el método que según las características del campo a investigar, los objetivos planteados, los instrumentos a utilizar,... se ajuste más y nos permita, de este modo, extraer unas conclusiones más acorde a lo que pretendemos rompiendo de la arbitrariedad que impone el enfoque cuantitativo y acogiendo otros aspectos que de otra manera no sería posible.

Este abanico metodológico que ofrece el enfoque cualitativo plantea una diversidad, un dinamismo y una flexibilidad cognitiva que enriquece a la futura investigación, ya que, “estos métodos no imponen reglas ni procedimientos rígidos al proceso de investigación, de modo que el diseño de cada investigación surge y se elabora a medida que ella avanza” (Hurtado y Toro. 2001, pág. 51)

Concretando, para que como fruto de la investigación se genere conocimiento es indispensable el que estén presentes tres condiciones, como son:

- “Recobrar la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana
- La reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural
- La reivindicación de la inter-subjetividad y el consenso, como medios para acceder al conocimiento de la realidad humana”

Gurdían-Fernández, A. (2007, pág. 104)

Ya que, según esta misma autora (pág. 55), expresa que “es esencial recordar que los significados son los datos cualitativos”, que se otorgan de forma compartida, es decir, son frutos dependientes de la interacción entre los agentes participantes y el contexto en el que se desenvuelven.

5.3 CUANTITATIVO versus CUALITATIVO

De lo expuesto en el apartado anterior, se concluye básicamente, que las diferencias más notables entre ambos paradigmas son el tipo de conocimiento que queremos producir referente a la realidad que investigamos, y las técnicas que utilizamos para esta investigación.

A continuación expongo dos fragmentos de Francés García, F. J. (2012), donde, de manera breve pero precisa, nos define a estos dos paradigmas, sus métodos, instrumentos, punto de vista, datos, entre otros detalles, que nos ayudarán a obtener una idea más sólida de éstos.

- **Paradigma cuantitativo**

“Está más ligado a la perspectiva distributiva de la investigación social que al resto, básicamente persigue la descripción lo más exacta de lo que ocurre en la realidad social. Para ello se apoya en las técnicas estadísticas, sobre todo la encuesta y el análisis estadístico de datos secundarios. Aquí lo importante es construir un conocimiento lo más objetivo posible, deslindado de posibles distorsiones de información que puedan generar los sujetos desde su propia subjetividad. Ello permitirá establecer leyes generales de la conducta humana a partir de la producción de generalizaciones empíricas.

- **Paradigma cualitativo**

En cambio, éste está más ligado a las perspectivas estructural y dialéctica, centra su atención en comprender los significados que los sujetos infieren a las acciones y conducta sociales. Para ello se utiliza esencialmente técnicas basadas en el análisis del lenguaje, como pueden ser la entrevista, el grupo de discusión, la historia de vida, y las técnicas de creatividad social. Aquí lo importante no es cuantificar la realidad o distribuirla en clasificaciones, sino comprender y explicar las estructuras latentes de la sociedad, que hacen que los procesos sociales se desarrollen de una forma y no de otra. Dicho de otra forma, desde este paradigma se intenta comprender cómo la subjetividad de las personas (motivaciones, predisposiciones, actitudes, etc.) explican su comportamiento en la realidad.”

La utilización de uno de estos paradigmas no excluye al otro, sino que al contrario, la utilización de ambos de valor a nuestro planteamiento investigador posibilitando poder establecer, en un futuro, triangulaciones metodológicas que den más fuerza a los resultados de nuestro trabajo.

Para finalizar este apartado en el que confronto ambos paradigmas, adjunto este cuadro, en el que de la mano de Cook y Reichard (1996, pág. 29) se exponen las características de estos dos paradigmas divididos por variables para poder ver las diferencias en cada uno de estos apartados.

CUALITATIVO	CUANTITATIVO
<ul style="list-style-type: none"> ○ Fenomenologismo y Verstehen (comprensión) “interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa” ○ Observación naturalista y sin control ○ Subjetivo ○ Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro” ○ Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo ○ Orientado al proceso ○ Válido: datos “reales”, “ricos” y “profundos” ○ No generalizador: estudio de caos aislados 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Positivismo lógico: “busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los subjetivos de los individuos” ○ Medición penetrante y controlada ○ Objetivo ○ Al margen de los datos; perspectiva “desde fuera” ○ No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo ○ Orientado al resultado ○ Fiable: datos “sólidos” y “repetibles” ○ Generalizable: estudio de casos múltiples

<ul style="list-style-type: none">○ Holístico○ Asume una realidad dinámica	<ul style="list-style-type: none">○ Particularista○ Asume una realidad estable
---	---

Tras este cuadro, en el siguiente apartado muestro la selección del paradigma que es más congruente con las intenciones que busca el desarrollo de mi investigación, exponiendo las justificaciones además de otros aspectos que me hacen decantarme por uno y no por otro para este cometido.

5.4 Justificación de la selección del enfoque

La selección de un enfoque u otro para la realización de mi investigación, viene dada por los objetivos y fines que me planteo, el contexto en la que se desenvuelve, los agentes que participan, entre otros muchos aspectos; que tienen en común el dinamismo, el fruto de esa interacción, el producto de la intersubjetividad,..., en definitiva, un conjunto de variables que me llevan a plantearme que "... en las disciplinas de ámbito social, existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa", tal y como expone Pérez Serrano, G. (1994, pág. 26).

Huir del paradigma cuantitativo, conlleva el dejar atrás un saber garantizado y absoluto, y adentrarnos en un camino por hacer y enlosado por la imaginación, el azar, la dedicación, el bagaje cultural del investigador en el sentido más amplio, y como adherente, que conforma el cuerpo de los resultados de dicha investigación, las artes interpretativas, que en definitiva son producto de la interrelación del vivir de este sujeto.

Aún con estas palabras no se quiere decir que no vaya a estar presente la rigurosidad, las técnicas, los instrumentos o los procedimientos que garanticen la fiabilidad de lo que se está fraguando cayendo en un camino sin sentido; pero lo que sí es contundente e innegociable es que:

- a. "No sacrificaremos la experiencia-vivencia por el método.

- b. No creemos que haya una sola forma correcta para pensar, indagar, explorar, inventar o crear: para conocer”.

Gurdían-Fernández, A. (2007, pág. 64)

Tomando como referente la Teoría de la complejidad de Morín, y siguiendo lo presentado por la autora Gurdían-Fernández, A. (2007, pág. 62):

“El paradigma de la complejidad de Morín permite ver los hechos reales dentro de un contexto, dentro de una globalidad multidimensional y dentro de su propia complejidad. Los hechos están dentro de un contexto por lo que deber ser analizados tomando como en cuenta los referentes culturales, los entornos socio-políticos, los históricos, los ambientes eco-físicos, entre otros”

La esencia del concepto de complejidad de Morín, E., tiene bastantes puntos en común con la concepción de paradigma cualitativo que se quiere que empape este documento. Presente está en esta Teoría de la Complejidad como método el “Pensamiento Relacional”, el cual adquiere un papel de cierta relevancia en la mirada del investigador en un campo como el que acontece en esta ocasión. El papel que adquiere éste como filtro de la realidad que investiga le hace colocarse con una visión totalmente diferente a la que le confiere el paradigma cuantitativo, adquiriendo una transformación general hacia el mundo, la sociedad, la naturaleza, y todo el conjunto de relaciones que emergen de un contexto vivo donde la suma de sus partes no equivale al todo.

Se aprovecha para señalar que el enfoque predominante en esta investigación es el cualitativo, tal y como ya se viene dejando entrever en párrafos anteriores, pero se añade la expresión “enfoque predominante”, ya que, siguiendo “la óptica propuesta por Di Silvestre (s. f., pág. 71), [citado en Pereira Pérez, Z. (2011, pág. 17)] la complementariedad metodológica ha permeado la comunidad científica por lo que:

“(…) se ha ido posicionando en la actualidad una estrategia de investigación que permite combinar la metodología cualitativa y la cuantitativa aún cuando éstas en el pasado se han encontrado en posturas opuestas. Esta estrategia de investigación es la denominada “multimétodos”, “métodos mixtos”, o “triangulación metodológica”, cualquiera sea su nombre ella apunta a la combinación de la metodología cualitativa y la cuantitativa”

Siguiendo con Pereira Pérez, Z. (2011), se afirma que con la posibilidad de desarrollar un enfoque de carácter mixto, nos posicionamos ante la contingencia de obtener una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos acontecidos, lo que facilita el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos; ya que, de esta forma el investigador puede optar a mejores oportunidades de encontrarse ante experiencias relevantes para la investigación.

Este mismo autor expone una diferenciación a la hora de llevar a cabo el desarrollo de una investigación desde este tipo de enfoque, haciendo alusión a que el diseño mixto puede acometerse de dos perspectivas:

- Con **modelo mixto**: en el cual se combinan en una misma etapa o fase de investigación, tanto métodos cuantitativos, como cualitativos
- Con **método mixto**: en cuyo caso, los métodos cuantitativos se utilizan en una etapa o fase de la investigación y los cualitativos en otra.

Pereira Pérez, Z. (2011, pág. 18)

En el caso que presente se toma como referencia el modelo mixto, donde con claro predominio del enfoque cualitativo sobre el cuantitativo, se toman los datos del primero como referentes, mientras que con los datos obtenidos desde el segundo lo que se busca “principalmente” es establecer unos referentes numéricos que pueda contribuir más valor para confirmar lo expuesto desde el enfoque cualitativo, aportando más confiabilidad y viabilidad a las conclusiones que se deriven del posterior análisis realizado.

De esta forma se refleja en una investigación desde un enfoque mixto el fortalecimiento adquirido al poder incorporar a las imágenes, narraciones, verbalizaciones... de los sujetos implicado en la muestra de la que recoger la información, datos de carácter numéricos tal y como se pretende en este estudio.

En el siguiente fragmento de Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez-Prado (2003), se expone el origen de los diseños mixtos, los cuales “...se fundamentaron en la posición pragmática (el significado, valor o veracidad de una expresión se determina por las experiencias o las consecuencias prácticas que tiene en el mundo) o en la posición dialéctica (hay una mejor comprensión

del fenómeno cuando se combinan los paradigmas) y conformaron, así, una tercera fuerza en la investigación”. Citados en: Pereira Pérez, Z. (2011, pág. 18)

“[los diseños mixtos]... representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques”

Hernández, Fernández y Baptista (2003, pág. 21)

Para reforzar la decisión de llevar a cabo esta investigación basándose prioritariamente en las características que describe el paradigma cualitativo, se han tenido como referentes los siete elementos principales que están presentes en ésta, tal y como los cita Ramírez Robledo, L. E. y otros (2004, pág. 61-63) en su cuadro comparativo.

<u>Elementos</u>	<u>Met. Cuantitativa</u>	<u>Met. Cualitativa</u>
Perspectiva	○ EXTERNA	○ INTERNA
Realidad	○ INVARIABLE	○ DINÁMICA
Enfoque	○ PARTICULARIZANTE	○ HOLÍSTICA
Orientado a	○ LA VERIFICACIÓN	○ LA EXPLORACIÓN
Datos	○ OBJETIVOS	○ SUBJETIVOS
Condiciones	○ CONTROLADAS	○ NATURALES

Resultados	○ CONFIABLES	○ VÁLIDOS
------------	--------------	-----------

Según este autor, en estas facetas que plantea es donde podemos ver las diferencias fundamentales en la metodología de estos dos paradigmas. Para mí el tratar los hechos desde una perspectiva interna es fundamental, al gozar de mucha relevancia en mi investigación los datos que puedan aportar los agentes participantes en ésta a través de la observación, y más aún, con el dialogar con ellos adquiriendo de esta forma más sentido el proceso mismo en sí.

Retomando lo dicho en párrafos anteriores, para mí no tiene sentido una realidad de no goce de vida, de movimiento, que carezca del dinamismo propio de la realidad que vive y en la que se desenvuelve. Una metodología cuantitativa que tiene como finalidad el medir hechos invariables, aislados; no puede ocupar un lugar de peso en lo que se persigue con esta investigación, ya que, no es congruente con un contexto lleno de sentimientos y de emociones como puede ser, y son en este caso, las paredes de un centro escolar y todo aquello que contiene; sin embargo, por el contrario la metodología cualitativa se preocupa por la naturaleza cambiante y la dinámica que se desarrolla en la realidad que se esta tratando, con aspectos como éste justifica de sobra su papel en este estudio.

El enfoque de la metodología cualitativa es holístico, es decir, global, sistémico, que asume el todo con todo; para lo que hace uso de un amplio abanico de instrumentos como: grabaciones, observaciones, entrevistas, historia de casos, incluso datos cuantitativos,... alejándose de la idea de aislar variables para poderlas controlar específicamente.

Referente al diseño de los procedimientos de investigación cualitativa, se parte como piedra angular de la flexibilidad debido a que estos procedimientos están orientados a la exploración y al descubriendo. Características éstas que conllevan, de por sí integrados, el enfrentarse a elementos desconocidos que requieren de esa flexibilidad en su diseño para poder modificarse "in situ", si así fuera requerido, con la finalidad de poder llegar a un entendimiento más profundo.

En cuanto a los datos de la investigación cualitativa, estos son dependientes de los sentimientos y de los propios pensamientos del investigador, al ser la parte interpretativa de los resultados que se obtengan; ya que con este tipo de investigación se trata de encontrar el significado que las personas dan a los hechos, es decir, se valoran los datos subjetivos de los

participantes, como datos que el investigador cualitativo a través de un estudio interpretativo, con lógica inductiva, le achaca significados.

Todos estos datos que se barajan en la metodología cualitativa, al contrario que en la cuantitativa que se recogen de situaciones controladas, se obtienen del contexto natural, del contexto de desarrollo diario, observando la interacción real que se produce de forma espontánea y con todas las variables que ordinariamente intervienen sin la mano limitante de la metodología cuantitativa.

A pie de todo esto, es importante tomar en consideración que hay cuatro condiciones básicas que se deben tomar en cuenta a la hora de recoger datos cualitativos:

1. “La investigadora o el investigador se deben acercar lo más posible a las personas, a la situación o fenómeno que se está estudiando para así comprender, explicar e interpretar con profundidad y detalle lo que está sucediendo y qué significa lo que sucede para cada una y cada uno de ellos. Idealmente, investigarán conjuntamente: investigadora/investigador con las y los sujetos actuantes (mal denominados informantes) el “objeto de estudio” seleccionado.
2. La investigadora o el investigador deben capturar - "fotografiar fiel, celosa y detalladamente"- todo lo que está ocurriendo y lo que las personas dicen, los hechos percibidos, los sentimientos, las creencias u opiniones, entre otros.
3. Los datos -en un principio- son eminentemente descriptivos.
4. Los datos son referencias directas de las personas, de la dinámica, de la situación, de la interacción y del contexto”

(Gurdían-Fernández, A. 2007, pág. 54-55)

El último de los elementos por los que justificar mi elección por el predominio de la metodología cualitativa son sus resultados, que al igual que la cuantitativa, ambos buscan la validez y la confiabilidad pero desde dos perspectivas opuestas. La segunda (cuantitativa) desde la generalización para unas circunstancias que están acotadas en cuanto a características, estabilidad, consistencia y capacidad de replicación; mientras que la cualitativa se centra más en la autenticidad, y la validez que se genera en el producto de la interacción sin coartación, es decir, incide en el que los resultados obtenidos

sean datos que representen una imagen verdadera, natural y congruente con lo que se está investigando huyendo del artificialismo.

“Para la investigación cualitativa entonces, se toma la vida misma como un todo social, que puede ser observado y adjetivado, en este sentido, el investigador social, está convencido, que *usar la experiencia personal* es lo más válido en el acercamiento a un texto social lo que significa esto es que debe aprender a usar su experiencia de la vida en su trabajo intelectual, examinándola e interpretándola sin cesar. En este sentido la artesanía cotidiana, se convertirá en su propio centro ya que está personalmente implicada en todo producto intelectual sobre el cual pueda trabajar” (Ramírez Robledo, L. E. y otros. 2004, pág. 63). La reciprocidad que emerge en esta metodología entre la propia experiencia del investigador y aquello sobre lo que está investigando, va a interactuar recíprocamente dando lugar a la subjetividad, a la interpretación desde el pasado del que investiga (su experiencia), lo que influirá en todas sus acciones en esta labor desde el por qué último de la investigación hasta los resultados de ésta.

La investigación, que es la razón de ser de este documento, no puede ir de espaldas una serie de peculiaridades que surgen de las variables esenciales de los fenómenos que estudia en el ámbito educativo. Es decir, no puedo poner barreras al vivir de los sujetos que viven en el aula, a sus relaciones, a los sentimientos, emociones... que surgen espontáneamente del interactuar natural, ya que de la acotación de este contexto, de la delimitación en busca del contexto idealizado para el desarrollo de un análisis los resultados obtenidos serían artificiales, y no el reflejo verdadero de aquello que tenemos entre la manos.

De Vitale, M. C. (2000, pág. 6-7) referente a la investigación en el ámbito educativo, muestro a continuación las características que debe dar forma a una investigación en este contexto, basándose en los estudios de autores como J. Arnal, Del Rincón y Latorre:

- “Los fenómenos educativos, debido a su complejidad, presentan una dificultad epistemológica mayor, ya que en los mismos interaccionan una diversidad de variables que no permiten un estudio preciso y exacto como el que se realiza en las ciencias naturales. Cuestiones importantes de los hechos educativos (como son los valores, significados, intenciones y creencias) no son directamente observables ni susceptibles de experimentación. En el ámbito educativo la conducta debe contextualizarse (Guba, 1982), esto hace difícil su generalización, porque la misma debe estar desligada del contexto.

- La diversidad de paradigmas existentes, conformados por supuestos, perspectivas teóricas y metodologías difíciles de armonizar y articular. (A diferencia de las ciencias naturales que se orientan por paradigmas integrados.)
- La variedad de metodologías que se utilizan, ya que las características de los hechos educativos generan la instrumentación de múltiples métodos y modelos de investigación. (Cuestión relacionada con la diversidad de paradigmas.)
- El carácter pluridisciplinar de los fenómenos educativos lleva a que su estudio requiera de los aportes coordinados de diferentes disciplinas, como la psicología, la sociología, la pedagogía, etc.
- La variación de los fenómenos educativos en el tiempo y en el espacio no facilitan el proceso de generalización y el establecimiento de regularidades. Esto hace más complicado el alcance de uno de los objetivos de la ciencia.
- El investigador (como en todas las ciencias sociales) forma parte del objeto de estudio que investiga. Esto produce que no pueda mantenerse neutral y ajeno a la problemática educativa que investiga, lo cual no implica que deba abandonar la necesidad de ser lo más objetivo posible”

Y para finalizar, concretar que nuestra investigación se apoya prioritariamente en un enfoque cualitativo al ser más congruente con aquello que pretendemos conseguir, al aportarnos unos resultados más productivos y reales sobre la realidad con la que trabajamos, pero recordar, que también estarán presentes datos de carácter cuantitativo con los que estructurar y aportar mayor validez y confiabilidad, a las conclusiones y las propuestas que se generen.

A continuación, se aborda la metodología que va ir dibujando el itinerario de esta investigación, donde se abordarán la metodologías de investigación cualitativa más representativas, y aquella que se propone para el desarrollo de este documento.

6. Metodología de estudio

En este apartado abarcamos la metodología de estudio que se pretende seguir durante el desarrollo de esta investigación, pero antes es necesario el partir del significado que abarca este concepto, ya que dependiente el ámbito del que estemos hablando, su significado adquiere unas connotaciones u otras. En esta ocasión, desde las pretensiones por su ubicación en el campo de la investigación socio-educativa, tomaremos como referentes las conceptualizaciones de autores como:

- Kaplan (1964, pág. 23), el cual entiende la metodología como: “descripción, explicación y justificación de métodos en general, y más expresamente del método científico (metodología científica), en particular entendido como procedimiento general de investigación en el campo de la ciencia”
- Para Bunge (1980, pág. 28) la metodología “es capaz de dar indicaciones y suministrar de hecho medios para evitar errores, pero no puede suplantar a la creación original, ni siquiera ahorrarnos todos los errores”
- Sin embargo, para Bochenski (1981, pág. 28) literalmente metodología significa “ir a lo largo del (buen) camino”

Como concreción podríamos decir, que la metodología de la investigación es un conjunto de métodos que tiene como fin elaborar, definir y sistematizar el conjunto de técnicas, métodos y procedimientos que se deben seguir durante el desarrollo de un proceso de investigación para la producción de conocimiento. La misión de ésta es orientar la forma de enfocar la investigación y la manera en la que vamos a desarrollar la recogida de datos, su análisis y su posterior clasificación, con el fin de otorgarle validez a los resultados que se obtienen.

Por ello, la metodología de investigación elegida ocupa una parte de relevancia en el proyecto de investigación que se realice; al ser en ésta, donde se exponen y describen razonadamente los criterios por lo que así se ha estructurado tal proceso, con lo que conlleva; es decir, la elección de unos métodos u otros, los instrumentos de recogida de datos, el análisis de estos datos, la interpretación,...

Con la metodología el investigador pretende entender el propio proceso de investigación, ya que según Kaplan (1964) la finalidad de la metodología es ayudarnos a comprender, en los términos más amplios posibles, no los productos de la investigación científica sino el proceso mismo.

“El método es una especie de brújula que evita que nos perdamos en el caos aparente de los fenómenos o las situaciones que investigamos. No sólo nos ayuda a no desviarnos del camino a seguir, sino que también nos indica cómo plantear las preguntas de investigación o problemas y cómo no sucumbir al embrujo de las técnicas y los datos. Como podemos ver, el método también cumple con la función de solucionar problemas que emergen antes de, durante y posterior a la ejecución de una investigación”

Gurdían-Fernández (2007, pág. 137)

En esta ocasión se sigue una metodología de investigación de carácter cualitativo, partiendo de que los modelos cualitativos en educación son aquellos estudios que desarrollan objetivos de comprensión de diversos fenómenos socioeducativos y de transformación de la realidad, por tanto la investigación puede dirigirse a la comprensión, transformación, cambio y tomas de decisión (Sandín, 2003).

Dependiente de la finalidad que se persigue se tomarán unos métodos u otros, para así facilitarnos el descubrimiento de conocimientos seguros y confiables, con los que poder afrontar la tarea de solucionar los problemas emergentes que se plantean.

La metodología de Investigación de carácter cualitativo presenta principalmente dos vías metodológicas, dependientes de si la investigación a realizar está orientada a la comprensión de una realidad o enfocada al cambio y a la toma de decisiones. Cada uno de estos enfoques lleva adherido unos métodos u otros, los cuales se sintetizan en el cuadro que se expone a continuación.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Orientados a la comprensión	Orientados al cambio y toma de decisión
<ul style="list-style-type: none">○ Investigación Etnográfica○ Estudio de casos○ Teoría Fundamentada○ Estudios Fenomenológicos○ Fenomenografía○ Estudios Biográficos○ Etnometodología	<ul style="list-style-type: none">○ Investigación Acción (participativa, cooperativa)○ Investigación Evaluativa (evaluación participativa, democrática,...)

Fuente: Sandín (2003), adaptado por Hernández Castilla, R. y Opazo Carvajal, H. (2012, pág. 128)

La diversidad de métodos de investigación que se han enumerado en la tabla anterior, encuadrándose dentro de la metodología de investigación cualitativa, tienen un por qué y una disciplina en la que se ha generado, donde han sido pensados, aplicados y desarrollados. Hoy en día, “en el campo de las ciencias sociales y humanas, esos enfoques de investigación, que se elaboraron fundamentalmente en el contexto de una/s disciplina/s, alcanzan hoy un estatus de transversalidad, ya que métodos como la etnografía, la teoría fundamentada o la investigación acción se hallan presentes, por ejemplo, en Pedagogía, Sociología, Psicología, Enfermería y Antropología”. (Sandín, 2003, capítulo 7, pág. 7)

“Cuando nos preguntamos cual es la característica fundamental de este final de siglo, debemos responder que es el énfasis en la inestabilidad, la evolución y las fluctuaciones, rasgos que podemos encontrar en todos los niveles, tanto en la sociedad como en la ciencia. No podemos trasladar descuidadamente modelos de un disciplina a otra, porque la actividad humana está siempre en la frontera entre lo que sabemos, lo que podemos hacer, lo que aspiramos y nuestras potencialidades. Siempre estamos eligiendo; esa es la razón por la que es tan importante enriquecer la gama de posibilidades y desarrollar nuevas utopías al final de este siglo, que hagan posibles nuevas elecciones”.

En los puntos que a continuación se exponen, como extensión de la metodología se muestran diferentes métodos que tienen cierta afinidad con el tipo de investigación que se pretende desarrollar, y finalmente se muestra la selección y justificación del método que se cree más idóneo para abanderar este proceso investigador.

6.1 La Fenomenología

El método fenomenológico es el que estudia la relación presente entre los hechos (fenómenos) y el contexto en el que se lleva a cabo esa realidad (psiquismo, conciencia). Para esto, parte del análisis de la realidad donde se desarrollan las acciones, desarrollando un análisis descriptivo en base a las experiencias compartidas.

Para este método, siguiendo lo expuesto por Albornoz Zamora, E. J. (2012), se tiene especial interés en el mundo conocido y en el de las experiencias intersubjetivas, de donde se obtienen las señales, indicaciones, necesarias para hacer la interpretación de los procesos y de las estructuras sociales que puedan dar lugar, es decir; la interpretación de los significados y de las acciones que el grupo analizado les achaca. Estas nociones epistemológicas justifican de sobra el empleo de métodos cualitativos de investigación, ante lo diverso que puede ser un mismo referente dividido por diferentes sujetos.

En cuanto a este método de investigación destacan numerosos autores, pero entre éstos, tras la consulta de diversas fuentes, podríamos destacar como más relevantes los siguientes:

- Edmund Husserl (1859-1938), al cual se le conoce como el padre de la fenomenología. Éste personaje concibió a este método como un proyecto colectivo en el que se cumpliría el ideal de hacer de la filosofía una ciencia rigurosa y radicalmente crítica respecto de sus propios fundamentos.
- Max Scheler (1874-1928), llevó un paso más adelante el método fenomenológico de Edmund Husserl, llevándolo hasta la

extensión necesaria para incluir una reducción del método científico.

- Martín Heidegger (1889-1976), fue un crítico del método fenomenológico de Husserl mientras intentaba desarrollar un teoría de la ontología que desembocó a su teoría original del Dasein, el ser humano abstracto en su gran obra Ser y Tiempo

Este último teórico, describió lo que el llamó la “estructura del mundo de la vida” focalizándolo sobre la experiencia vivida. Lo cual se convirtió en el marco-base para la comprensión y el análisis de la realidad humana, de diversos teóricos sociales contemporáneos, entre los que destaca Jürgen Habermas.

Siguiendo con el marco-base descrito por Martín Heidegger, otros autores como Van Manen (1990), citado por Gurdian-Fernández (2007, pág. 91), expone que para desarrollar el análisis de una realidad desde la metodología fenomenológica, lo basa en los cuatro elementos “existenciales básicos” que según el antes mencionado son: el espacio vivido (espacialidad), el cuerpo vivido (corporeidad), el tiempo vivido (temporalidad) y las relaciones humanas vividas (relacionabilidad o comunidad).

Continuando, en cuanto a los planteamientos metodológicos destacar que son múltiples los enfoques que dan lugar al desarrollo de este método, los cuales no se explicitan en los documentos que los contienen, aunque son esenciales en los resultados que se obtienen a la hora de captar el significado de la experiencia analizada. A modo de ejemplo, Creswell (1998), citado en Sandín Esteban, M^a Paz (2003, pág. 18), sintetiza en los siguientes aspectos las principales cuestiones procedimentales relacionadas con la fenomenología:

- “El investigador necesita comprender las perspectivas filosóficas que subyacen al enfoque, especialmente estudiar cómo las personas experimentan un fenómeno. El concepto de "epoche" es central, en el que el investigador "bracket" (suspende) su juicio o ideas preconcebidas acerca del fenómeno para comprenderlo a través de las voces de los informantes.
- El investigador propone cuestiones de investigación que exploran el significado de la experiencia para las personas y les solicita que lo describan desde sus experiencias de vida cotidianas

- El investigador recoge datos de las personas que han experimentado el fenómeno que se está investigando. Generalmente, esta información se obtiene a partir de largas entrevistas realizadas a un grupo de entre 5 y 25 personas.
- Los pasos del análisis de datos fenomenológicos incluyen la identificación de dimensiones; estas unidades son transformadas en clusters de significados, expresados en conceptos psicológicos y fenomenológicos. Finalmente, estas transformaciones llevan a una descripción general de la experiencia, la "textural description" de lo que fue experimentado y la "structural description" de cómo fue experimentado.
- El informe fenomenológico finaliza con una comprensión en profundidad de la "esencial", estructura invariante o esencia de la experiencia, reconociendo que existe un significado unificador de la experiencia"

La esencia del método fenomenológico se encuentra en la interpretación de los significados otorgados y las acciones de los sujetos participantes en la realidad a analizar. La negociación de los significados en la interacción se desarrollan a través del diálogo y de la relación, dado que las acciones que se desarrollan tienen una intencionalidad que influyen en su entorno, y también al contrario, gozando de una reciprocidad que da lugar a la interpretación en términos sociales de las propiedades invariables de los hechos, fenómenos.

La fenomenología aporta una experiencia a la hora de dar sentido, de comprender, los fenómenos socioeducativos y la intersubjetividad. Adquiriendo valor para la interpretación de las acciones que surgen producto de la interacción y de las relaciones sociales, y en línea con el propósito de esta investigación, en el contexto socioeducativo; ya que con este método el investigador tiene la pretensión de describir la realidad vivida por los participantes de la investigación.

Concluyendo, el enfoque fenomenológico según Gudían-Fernández, A. (2007, pág. 152), puede concretarse en los siguientes puntos:

- "Trata con significados y describe el mundo de la vida para comprenderlo
- Busca comprender lo objetivo en términos de los actos subjetivos

- Busca comprender el mundo como es experimentado personalmente por cada quien
- Es una forma de practicar una forma diferente de ciencia
- Es descriptivo y reflexivo
- Siempre empieza con la experiencia concreta de las personas”

Y a modo aclaratorio, también tomando como referencia lo expuesto por Gudían-Fernández, A. (2007, pág. 156), por las dudas que pudieran surgir entre el método fenomenológico y el hermenéutico (no enunciado aquí), ante la similitud de términos y acciones que se le pudieran atribuir, expongo las diferencias más notables entre estos dos:

- El método hermenéutico trata de introducirse en el contenido y la dinámica de la persona estudiada, en sus implicaciones y busca estructurar una interpretación coherente del todo.
- El método fenomenológico respeta, por completo, el relato que hace la persona de sus propias vivencias. Se centra en el estudio de las realidades vividas o vivencias, generalmente, poco comunicables.

6.2 Investigación Acción-Participante

Este método de investigación es conceptualizado por Selener (1997, pág. 17), como “un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales”. Definición a la cual Balcazar, F. E. (2003, pág. 60), le achaca las siguientes implicaciones:

1. “Hace referencia a un grupo o comunidad oprimida

2. Los sujetos que participan en ésta, contribuyen de forma activa al proceso de investigación
3. El enfoque de la investigación busca generar acciones con el fin de transformar la realidad social de las personas participantes”

Siguiendo con este autor, el término oprimido conlleva una posición de desigualdad, de desequilibrio de poderes, donde hay una parte dominante sobre otra oprimida. De este primer punto se destila el fin de este método a favor del empoderamiento de las clases oprimidas a través de la formación de una conciencia crítica como resultante del análisis de la situación que los envuelve para poder acoger un lugar en esta situación que le permita el avance hacia la liberación.

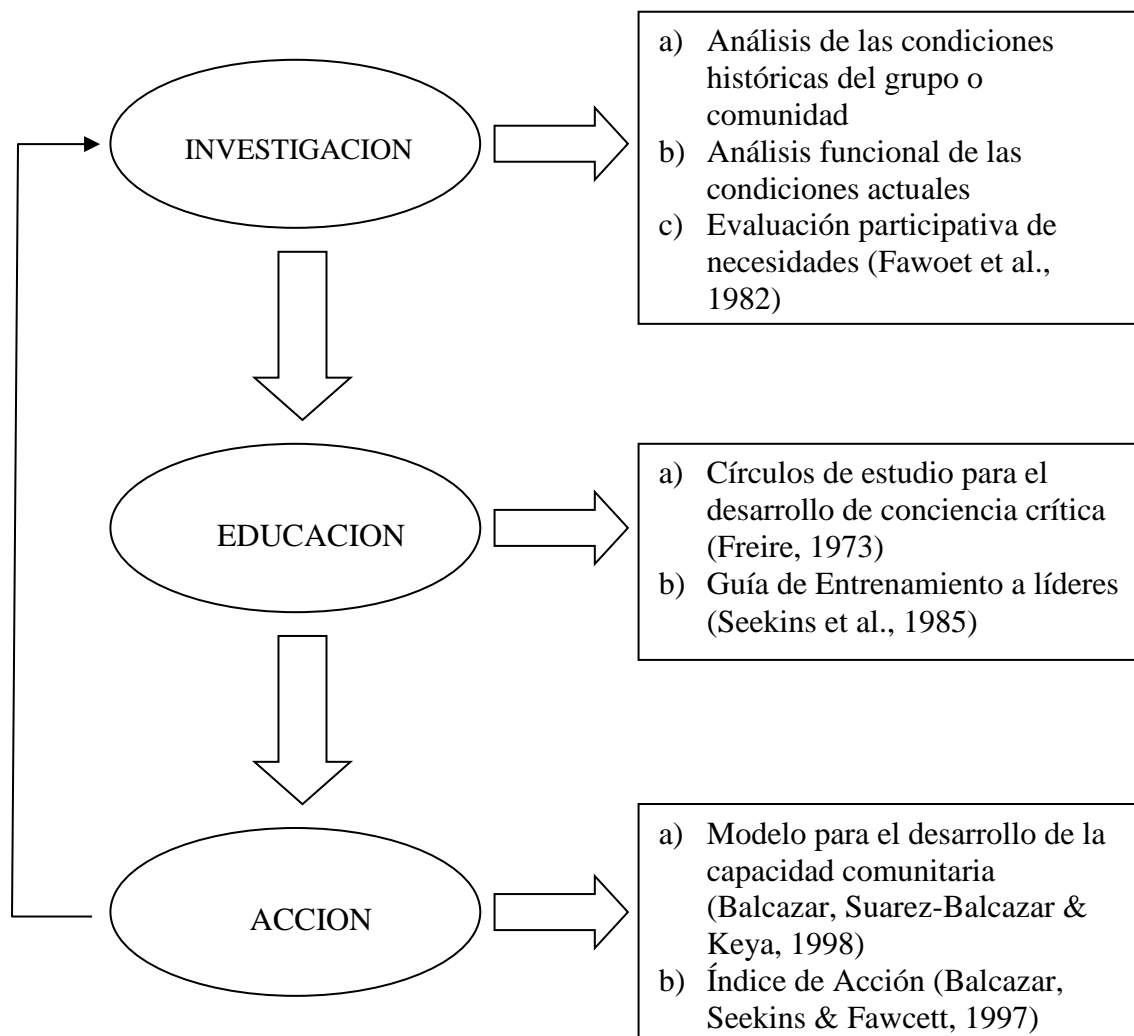
Referente al segundo, saca a relucir la participación activa del colectivo sobre el que se basa la investigación, con la finalidad de acoger los beneficios que les pudiera atribuir esta actividad con la que liberarse de esta situación de subordinación y de resistencia. Mientras que en el tercer punto de los expuestos anteriormente, hace alusión al fruto del proceso investigador, a los avances que se generan como resultado de éste, es decir, dar herramientas a favor del avance a este grupo investigado para poder actuar sobre aquellos aspectos que a través de la investigación se han identificado como deficitarios, y que han de ser potenciados para cambiar la realidad social de los sujetos involucrados, verificando así el valor práctico de este método de investigación.

Balcazar, F. E. (2003, pág. 63), representa en el siguiente cuadro el avance hacia el empoderamiento del grupo investigado a través de las tres actividades principales que componen este método. En este vemos como la primera de estas actividades es la investigación que tiene como finalidad última el diferenciar las condiciones que describen la realidad que envuelve al grupo estudiado y poder identificar las debilidades que potenciar posteriormente. En el segundo abre hueco a la educación como forma para el desarrollo de la conciencia crítica de la población, rompiendo con ésta el acomodamiento y dando lugar a la valoración, al planteamiento del por qué. Y ya con la tercera de las actividades planteadas en este cuadro, se expone la acción que correspondería a la materialización de los avances teóricos realizados hasta el momento por el proceso investigador con los que poder romper con la situación vivida y avanzar hacia la mejora de condiciones.

Las actividades en este cuadro tienen carácter interrelacional y cíclico orientados a cambiar una situación-problema, tal y como todos los métodos de

intervención social, pero en el caso de la Investigación-Acción Participante, se diferencia por estar caracterizada “por democratizar y socializar el conocimiento con el propósito de producir cambios sociales” (Ander-Egg, E. 2003, pág. 33).

Continuando con Ander-Egg y apoyando el cuadro de Balcazar, F. E., el método de IAP de por sí lleva implícito la acción; una acción que se refleja en la organización, la movilización, la sensibilización y la concienciación de la población objeto de la investigación. “Constituye una forma de democratización o socialización del saber, producida por la transferencia de conocimientos (saberes que se comparten) y de tecnologías sociales (capacidades de actuación que se adquieren o mejoran). Con esto se contribuye a crear poder popular conforme con aquello de que "conocer es poder", ya que los sectores populares van adquiriendo dominio y comprensión de los procesos y los fenómenos sociales en los que están inmersos, y de la significación de los problemas que les aquejan” (Ander-Egg, 2003, pág. 35).



La finalidad de la IAP, según Eizagirre, M. y Zabala, N., “es cambiar la realidad y afrontar los problemas de una población a partir de sus recursos y participación, lo cual se plasma en los siguientes objetivos concretos”:

- a) Generar un conocimiento liberador a partir del propio conocimiento popular, que va explicitándose, creciendo y estructurándose mediante el proceso de investigación llevado por la propia población y que los investigadores simplemente facilitan aportando herramientas metodológicas.
- b) Como consecuencia de ese conocimiento, dar lugar a un proceso de empoderamiento o incremento del poder político (en un sentido amplio) y al inicio o consolidación de una estrategia de acción para el cambio.
- c) Conectar todo este proceso de conocimiento, empoderamiento y acción a nivel local con otros similares en otros lugares, de tal forma que se genere un entramado horizontal y vertical que permita la ampliación del proceso y la transformación de la realidad social”

Para concluir, exponer que son notables los beneficios para el desarrollo de los sujetos que participan en la investigación y para la realidad social que viven, pero aun así, tienen un lado opuesto y preocupante que se deriva de los mecanismos y las forma del control del saber, el cual puede virar de un polo a su opuesto tras un levantamiento de la población y desembocar en una situación de adoctrinamiento.

6.3 Método Naturalista

“El método de observación naturalista, como su nombre lo indica, consiste en la observación de la conducta o de patrones conductuales de los hombres y/o animales en su hábitat natural” (Jones et al.. 1975 y Thorpe, 1979), citado por Kotliarenco, M. A. y Méndez, B. (1988, pág. 4). Este método tiene su

origen en estudio de disciplina como la zoología, la antropología y la etología, para después pasar a otros como son, por ejemplo, la sociología o al ámbito de la educación.

A este método se le conoce como el método naturalista descriptivo, en la cual impera la idea de no ejercer control sobre el ambiente ni las variables que en este participan, dificultando de sobremanera el establecer relaciones causales, a pesar de todo permite adquirir una idea clara de cómo las cosas ocurren en la realidad. Este método es característico del paradigma cualitativo y nace en contraposición al positivismo, a la desnaturalización de la realidad estudiada, a la fragmentación como medio de control prototípica del método científico.

La investigación naturalista es un modo de investigar que trata de comprender la situación o fenómeno tal y como se presenta, al igual que la etnografía (rama de la antropología que estudia descriptivamente las culturas), con el que está íntimamente relacionado. Según Gurdían-Fernández, A. (2007, pág. 159) se caracteriza por:

- a. “Abordar los fenómenos como algo natural, sin la menor influencia de categorías teóricas.
- b. Acercarse con la mente limpia y permitir que las interpretaciones emanen de los eventos.
- c. Tiene un marcado énfasis ecológico.
- d. No parte de un problema inicial porque no existe en forma explícita.
- e. Se centra en la descripción y la comprensión.
- f. La actitud básica de quien investiga es exploratoria.
- g. El enfoque en esencia es holístico.
- h. No hay un diseño acabado.
- i. La situación debe ser respetada en su complejidad natural.
- j. Considera que la realidad es múltiple, variable y está en continuo cambio.

- k. La o el investigador reconoce la presencia e influencia de sus propios valores en la investigación.
- l. La comprensión del contexto es fundamental”

En este método los investigadores naturalistas son básicamente fenomenólogos, y vinculados a éstos se encuentran por un lado las grandes ventajas de este método y, por otro, los inconvenientes del mismo.

Como ventaja principal podemos resaltar el que permite recoger información que de otra forma sería difícil, estas observaciones o registros pueden ser abiertos, es decir, anotar todo lo que observan; o pueden estar estructurados por conductas o frecuencias de tiempo.

En contraposición, se expone como uno de los problemas más significativos en este proceso el prejuicio del observador y otro, tal vez más relevante, es que en este tipo de investigación el investigador observa desde fuera o desde dentro, pero intentando que su presencia no altere el curso normal de los eventos en ese determinado ambiente, aspecto que ha sido reiteradamente abordado con respecto a este método, refiriéndose al efecto de la presencia del observador en el contexto de observación. “La idea central gira en torno al hecho de que las características de una diada sometida a la observación están fuertemente influenciadas por el contexto donde se llevan a cabo las experiencias. Un contexto libre de los efectos de la observación es una meta inalcanzable. El concepto de la "diada" es en sí mismo una ficción conveniente que representa el hecho de que dos personas están observadas por una tercera, sin considerar el efecto que esa tercera persona pueda tener sobre la interacción” (Lamb, 1979) citado en Kotliarenco, M. A. y Méndez, B. (1988, pág. 7)

En un contexto donde se produce la realidad a observar y donde ésta es la razón de la aplicación del método, es utópica la inocuidad de los efectos de la presencia del investigador, ya que es un problema inherente a este método. Aun así la reactividad del observado, según diversos autores, sufre del “fenómeno de habituación” donde el observado paulatinamente se va acomodando a la presencia del observador volviendo a acometer su papel natural dentro del contexto donde se desenvuelve.

En el caso en el que se acontece la investigación esencia de este documento, los efectos provocados por la presencia del observador se

minimizan, hasta el extremo de que la presencia de este sujeto es necesaria al tratarse de su contexto natural de desarrollo profesional.

Concretando, el método naturalista propone que el mundo, la realidad a estudiar, sea estudiado en su estado natural sin alteraciones llevadas a cabo por agentes externos al medio como pueden ser los investigadores, en cuya presencia se encuentra el principal de los inconvenientes de este método. Ya que, a la presencia del que investiga le otorgan el valor de distractor, agente que con su estar, sin tener que interactuar con el resto de elementos del medio provoca la desnaturalización de la realidad que se da en el medio que se está analizando.

6.4 La Etnografía

El estudio etnográfico partiendo de la composición semántica de la propia palabra, tiene por significado el de descripción (grafía) de la cultura (ethno) de un grupo o comunidad. Este tipo de estudio se centra en un grupo de sujetos que cuentan con algo en común, un nexo espacial compartido donde se relacionan y viven una realidad compartida donde al investigador se le permite el desarrollo de sus acciones.

A continuación se aportan algunas definiciones del término “etnografía” citadas por Sandín Esteban, M. P. (2003, pág. 22):

- “Descripción de un modo de vida, de una raza o grupo de individuos” (Woods. 1987, pág. 12)
- “Descripción o reconstrucción analítica de escenarios o grupos culturales intactos” (Goetz y LeCompte,. 1988, pág. 28)
- “Es el arte y la ciencia de describir un grupo o una cultura” (Fetterman. 1989, pág. 11)
- “La etnografía es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma” (Aguirre. 1995, pág. 3)

Definiciones de este término hay tantas como autores, pero destaco la definición de Serra, C. por lo precisa y directa, además de por poderse extrapolar fácilmente al campo que acontece la investigación germen de todo este documento. Retomando a Serra, C. (2004, pág. 165), éste expone que “el término etnografía se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura, y, por otra, el resultado final de este trabajo (la monografía o el texto que contiene la descripción de la cultura en cuestión)”.

La etnografía, por tradición, ha estado vinculada a la antropología aunque a día de hoy es fácil encontrarla vinculada a otras disciplinas, como pueden ser las sociales, y especialmente a la educación ante la congruencia que fácilmente podemos entablar entre las características que presenta el método etnográfico y el contexto escolar.

Las características y pasos que están presentes en el método etnográfico, las cuales definen y muestran las señas de identidad de éste método; según Gurdían-Fernández, A. (2007, pág. 162-163), son las que se enuncian a continuación:

- Se caracteriza por su perspectiva naturalista-ecológica y su “hipótesis” cualitativo-fenomenológica: poner entre paréntesis teorías, hipótesis, ideas e intereses
- No toda etnografía es cualitativa
- Enfoque inicial exploratorio y abierto ante el problema a investigar
- La y el etnógrafo son muy sensibles al modo como se introducen en una situación: “Negociación de la entrada”
- La investigadora o investigador planean su investigación sobre lo que se va a estudiar -problema- o pregunta generadora
- Se elaboran interrogantes que se desprenden del problema o pregunta generadora acerca de la cultura de grupo objeto de estudio, con la certeza que se tendrá sucesivas oportunidades de precisar, redefinir y hasta re-orientar, si es el caso, el estudio

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

- El proceso de investigación es flexible y no existe un esquema rígido
- Las técnicas para la obtención de la información son básicamente la observación participante, los diarios de campo, las experiencias autobiográficas, las grabaciones y las filmaciones
- Poner mayor énfasis en la observación y la entrevista
- Usos de técnicas múltiples e intensivas
- Pone énfasis en la interrelación holista y ecológica
- Se esfuerza por comprender los eventos y los significados que tiene para quienes están en ese medio
- Participación intensas de la o del investigador en el medio a estudiar
- Interesa la descripción amplia de los fenómenos estudiados, para interpretarlos, explicarlos, evaluarlos o transformarlos”

La piedra angular de la investigación etnográfica se basa en ser holística y contextualizada, es decir, el investigador a de partir del todo a sabiendas que todas las propiedades de un sistema no equivalen a la suma de las diferentes partes que lo componen, y en tener especial atención a la variable espacial, ya que, la conducta que desarrollan los sujetos solo pueden ser entendidas en un contexto específico y no tienen por qué ser generalizables a otros.

Sin embargo, otros autores como Hammersley y Atkinson (2005, pág. 15. Citado en Álvarez, C.: 2011, pág. 268)) expone que la principal característica del estudio etnográfico, “es que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación”.

Referente al papel del etnógrafo, Álvarez, C. (2011, pág. 268) aporta que “la participación prolongada permite crear relaciones que favorecen la recogida de unos datos fiables que, de otro modo, serían muy difíciles de lograr y de comprender. El etnógrafo necesita convivir con el grupo a estudiar durante

periodos de tiempo continuados para comprender las interacciones que se producen entre sus miembros y poder dar cuenta fiel de la dialécticas relaciones que se producen entre las interacciones sociales y los significados que se construyen”.

Antes de seguir avanzando más, se muestra una breve síntesis realizada por Colás (1997), citada por Sandín Esteban, M. P. (2003, pág. 32-33), de las diferentes modalidades de etnografías existentes:

- a. **“Etnografía antropológica.** Se centra sobre aspectos seleccionados de cómo las personas actúan y viven en sus ambientes, así como sus creencias y costumbres sobre el mundo. Pretende mostrar los aspectos comunes y diferenciales de las vidas humanas. Se recogen abundantes datos en extensos períodos de tiempo y a través de diversas fuentes de datos.
- b. **Etnografía clásica.** Su objetivo es realizar descripciones comprensivas de las elaboraciones culturales que realizan las personas desde su posición. Se seleccionan una o varias personas de un determinado grupo para realizar entrevistas en profundidad y obtener amplias y significativas descripciones. Se entiende que las personas seleccionadas asumen los rasgos comunes de la cultura que se estudia.
- c. **Etnografía sistemática.** El eje central de esta corriente es definir la estructura de la cultura, dejando en un segundo plano a las personas y su interacción social. Aporta esquemas de las formas características sobre las que la gente organiza su conocimiento. Este enfoque también responde a otras denominaciones, como etnociencia o antropología cognitiva, como lo denomina Jacob (1987).
- d. **Etnografía interpretativa.** Esta escuela provee amplias descripciones de las conductas humanas y conduce al lector, a través del análisis, a conjuntos de inferencias e implicaciones de conductas incrustadas/ocultas en su contexto cultural. Pretende sacar a la luz los significados implícitos, antes que descripciones detalladas.
- e. **Etnografía crítica.** Los defensores de esta corriente están en desacuerdo con los enfoques anteriores, que consideran la cultura como algo que está ahí fuera, esperando a ser descubierta. Puesto que la etnografía tiene un carácter interpretativo, a partir de unos mismos datos, es posible realizar tantas interpretaciones como etnógrafos existan. La etnografía crítica

considera inevitable la participación del investigador y su influencia a través de sus textos y sus construcciones. Dos escuelas emergen de la etnografía crítica: el posmodernismo y el feminismo.

- f. **Etnografía de la comunicación.** Se desarrolla desde la sociolingüística, la antropología y la sociología. Se interesa por los procesos de interacción cara a cara y en la comprensión de cómo esos microprocesos se relacionan con cuestiones macro de cultura y organización social. Su propósito es identificar los principios fundamentales de la organización social e identificar los patrones culturales de las organizaciones de acuerdo a cómo la gente interacciona”

Retomando lo que abordábamos referente al etnógrafo, en esta misma línea Serra (2004, pág. 167-168) confirma lo expuesto por Álvarez, C., al introducir que “... considera que uno de los requisitos para la obtención de una buena etnografía es un trabajo de campo prolongado en el que se produzcan un contacto directo y una toma de datos sobre el terreno. La presencia en el campo y la vinculación con las personas que son objeto de estudio durante un periodo largo se consideran necesarias porque permiten reunir, en su ambiente natural, datos sobre el comportamiento de las personas y los acontecimientos, y situarlos en el contexto en el que adquieren significación, lo que facilita su comprensión y la formulación de hipótesis pertinentes”. En este caso la variable tiempo tiene un papel fundamental al dar lugar con un aumento de ésta, a que el investigador este presente a una mayor exposición a los estímulos-respuesta que se puedan dar en la realidad investigada, además de posibilitar el efecto de la naturalización del investigador con el contexto, es decir, facilitar el que se funda éste en el espacio y con el resto de elementos que lo componen para así eliminar posibles acciones artificiales y que emerja la realidad que se persigue.

Prosiguiendo en cuanto al investigador; añadir que los métodos que emplean no siempre lo llevan a donde pretenden, o sea, que no siempre garantizan el acercamiento y la comprensión de la realidad investigada en la profundidad o en el sentido que se desea, no dando lugar a lo que Rockwell (2009) citado en Álvarez, C. (2001, pág. 277) considera que: “la transformación más importante que logra la etnografía ocurre en quienes la practicamos. La experiencia de campo y el trabajo analítico deben cambiar la conciencia del investigador y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales”.

A modo de conclusión, destacar de este método el papel del investigador que desarrolla su papel desde un enfoque holístico y contextualizado, donde tal

y como se enunció al principio de este punto, su interpretación ha de poner en juego un conjunto de aspectos que ha de hacer suyos para poderlos entender, y así de esa forma, poder establecer una conexión que le permita el desarrollo de un juicio que verdaderamente refleje lo que se vive en la realidad investigada; y teniendo siempre presente la flexibilidad que le otorga al diseño de investigación este tipo de enfoque ante la posibilidad de que por los datos que vaya recolectando así lo requiera.

6.5 Justificación de la selección del método de investigación

A lo largo de todo el punto 6 se han ido presentando diferentes metodologías que poseen en común, además de otras características, el ser de corte cualitativo, pero por aspectos como el resto de variables que la describen, por las finalidades que abarcan éstas, por la afinidad con la finalidad que se pretende con esta investigación, además de por el abanico de instrumentos y técnicas para el levantamiento y la recolección de datos a los que podemos optar, nos declinamos por la etnografía como metodología que va estructurar este estudio.

La metodología etnográfica “es un modo de investigar naturalista, basado en la observación, descriptivo, contextual, abierto y en profundidad” (Wilcox, 1993, pág. 95), citado en Sandín Esteban, M. P. (2003, pág. 22); todas características que dan lugar a un trabajo que nos puede aportar todo lo que guarda la realidad que queda bajo estos programas.

La elección de esta metodología no es excluyente con el resto, ya que, nos es impensable el no contar con elementos específicos sino comunes de la etnografía con la fenomenología, el método naturalista o con la investigación acción-participante, los cuales son totalmente congruentes con la intencionalidad investigativa que se persigue.

La etnografía según Atkinson y Hammersley (1994), citado en Sandín Esteban, M. P. (2003, pag. 24), posee los elementos relevantes necesarios para caracterizarse como una forma de investigación social, que es en esencia la variable con la que describir las interacciones que pretendemos estudiar en la población sobre la que vamos a volcar nuestra investigación. Estos elementos son:

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

- a. “Fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de los fenómenos sociales, frente a la comprobación de hipótesis
- b. Tendencia a trabajar fundamentalmente con datos no estructurados, es decir, que no han sido codificados en términos de un sistema cerrado de categorías analíticas
- c. Se centra en un número reducido de casos, en ocasiones único, en detalle
- d. El análisis de datos implica interpretaciones de los significados y funciones de las acciones humanas, cuyo producto toma la forma de descripciones y explicaciones verbales, en el que la cuantificación y el análisis estadístico juega en todo caso un papel subordinado”

Las pretensiones para esta investigación es el desarrollo de un estudio de carácter etnográfico con tendencia antropológica o comprensiva, dirigida al descubrimiento de la cultura existente en la realidad que se vive en estos programas formativos, el estilo de vida de este contexto escolar y, además, se busca perseguir e interpretar la experiencia vivida en esta institución. Por todo ello, podemos compartir con Goetz y LeCompte (1988, pág. 41), citados en citadas por Sandín Esteban, M. P. (2003, pág. 22) que “el objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos”.

“circunscribiéndonos al ámbito escolar, el objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aprobar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, par a luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas.”

Torres, J. (1988, pág. 14)

En la institución escolar, contexto donde se va a desarrollar el estudio de esta investigación, autores como Goetz y Le Compte (1988: 28-29), citado en Álvarez, C. (2011, pág. 268), destacan que la etnografía escolar viene caracterizada a través de tres notas fundamentales:

1. “Las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados.

2. Segundo, las estrategias etnográficas de investigación empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano.
3. Tercero, la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos”

A esto hay que sumarle otros rasgos que, según Latorre *et al.* (1996, pág. 227), sin ser exclusivos de la investigación etnografía, aportan datos sobre su naturaleza como son:

- **“Carácter holista.** Describe los fenómenos de manera global en sus contextos naturales, aceptando el escenario complejo que encuentra y la totalidad como elementos básicos
- **Condición naturalista.** El etnógrafo estudia las personas en su hábitat natural. Observa, escucha, habla, anota las historias de vida y evita las formas controladas
- **Usa la vía inductiva.** Se apoya en las evidencias para sus concepciones y teorías y en la empatía y habilidad general del investigador para estudiar otras culturas
- **Carácter fenomenológico o émico.** Los significados se estudian desde el punto de vista de los agentes sociales
- **Los datos aparecen contextualizados.** Las observaciones se sitúan dentro de una perspectiva más amplia
- **Libre de juicios de valor.** El etnógrafo evita emitir juicios de valor sobre las observaciones
- **Su carácter reflexivo.** El investigador forma parte del mundo que estudia y es afectado por él. La influencia mutua y dinámica del etnógrafo y el campo de investigación sobre cada uno es referida como reflexividad”

Todas estas características enunciadas han sido valoradas favorablemente a la hora de realizar la selección de la metodología, pero especialmente han sido aspectos vinculados con los procedimientos de la recogida de la información los que han tenido más peso; ya que, la etnografía escolar da lugar al acercamiento y a la comprensión de la escuela en el sentido más amplio, permitiendo al investigador involucrarse de lleno en la vida escolar

A través de estos procedimientos de recogida de datos, se ofrece la posibilidad de participar dentro del colectivo que se está investigando dando lugar a diversas consecuencias; posicionándonos en la más extrema daría lugar a la interacción del investigador como uno más de la muestra a investigar donde su participación es tenida en cuenta como la de uno más del grupo con todas las consecuencias que pueda tener en este colectivo. Aspecto del que estamos a favor con la intención de poder acceder de esta forma a un tipo de información a la que de otra forma le sería muy difícil de recoger.

Siguiendo en esta línea Torres, J. (1988, pág. 17) confirma que “las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar (...) una intervención pedagógica mejor”. Acción que puede desarrollarse, tal y como comentamos anteriormente, a través de técnicas de recogida de información como puede ser la observación- participante o la participación observante, técnicas que más adelante en se concretan y describen ampliamente, donde en esencia presenta como ventaja la participación de lleno del investigador en la realidad estudiada con todo lo que conlleva.

Para completar, añadir que Woods (1987: 24-25), citado en Sandín Esteban, M. P. (2003, pag. 29-30), señala que los profesionales del ámbito de la educación manifiestan un interés especial por los siguientes aspectos, que muestran algunos usos pedagógicos de la etnografía:

- “Los efectos que tienen sobre individuos y grupos las estructuras organizativas y los cambios que en ella se producen
- La socialización de alumnos y maestros con énfasis en su experiencia subjetiva

- Las culturas de grupos particulares, tales como las subculturas del maestro, la cultura de la sala de profesores, las agrupaciones del alumnado
- Lo que la gente *hace* realmente, las estrategias que emplea y los significados que se ocultan detrás de ellas. Incluye los métodos docentes de instrucción y control y las estrategias del alumnado para responder a los maestros o asegurar sus fines
- Las actitudes, opiniones y creencias de la gente; por ejemplo, de los maestros acerca de la enseñanza y los alumnos, y de los alumnos acerca de los maestros, la escuela, la enseñanza, sus compañeros, el futuro
- Cómo influyen las situaciones particulares en las opiniones y los comportamientos, y cómo están constituidas”

Y ya para concluir con la justificación de la etnografía como metodología predominante en el desarrollo de esta investigación, se adjunta este fragmento donde se invita a la reflexión referente a “la magia del etnógrafo” y la esencia de esta metodología.

“¿Cuál es, pues la magia del etnógrafo que le permite captar el espíritu de los indígenas, el auténtico cuadro de la vida tribal? Como de costumbre, sólo obtendremos resultados satisfactorios si aplicamos paciente y sistemáticamente cierto número de reglas de sentido común y los principios científicos demostrados, y nunca mediante el descubrimiento de algún atajo que conduzca a los resultados deseados sin esfuerzo ni problemas. Los principios metodológicos pueden agruparse bajo tres epígrafes principales; ante todo, el estudioso debe albergar propósitos estrictamente científicos y conocer las normas y los criterios de la etnografía moderna. En segundo lugar, debe colocarse en buenas condiciones para su trabajo, es decir lo más importante de todo, no vivir con otros blancos, sino entre los indígenas. Por último, tiene que utilizar cierto número de métodos precisos en orden a recoger, manejar y establecer sus pruebas”

Malinowski, 1995, pág. 24,
Citado en: Jacorzynski, W., 2004, pág. 140-141

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

CAPITULO 5: Definición de problema y objetivos de la investigación

6 Introducción

7 Planteamiento del problema

8 Objetivos de investigación

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

CAPITULO 5: Definición de problema y objetivos de la investigación

1. Introducción

En el capítulo que se aborda a continuación, tras la realización de una aproximación metodológica donde se ha concretado el enfoque predominantemente cualitativo de la investigación que se pretende seguir y la línea metodológica de carácter etnográfico que va a inundar a toda ésta, el siguiente paso es el planteamiento del problema en cuestión.

Para ello, se van a presentar las circunstancias que generaron el planteamiento de cuestionarse la situación en la que se ven envuelto cada día “más y más” alumnos y alumnas de nuestro sistema educativo, los cuales viendo que han llegado al límite de la edad obligatoria de escolarización se ven absorbidos por un remolino que con suerte les da una última oportunidad a través de estos Programas, denominados hoy en día bajo el nombre de Formación Profesional Básica.

Ahora en esta parte con una base teórica establecida y con un itinerario metodológico a seguir, se van a fijar los objetivos hacia los que avanzar y que nos posibilitará la comprensión del encadenamiento social al que se ve sometido un número muy elevado de la población escolar que asiste hoy en día a nuestras aulas.

2. Planteamiento del problema

La realización de esta investigación tiene su planteamiento en la interacción entre un grupo de alumnos y alumnas y el tutor del Programa Cualificación Profesional Inicial que estaban realizando. La tarea de acatar el rol del tutor de este grupo recaía sobre el responsable de esta investigación, como resultado del desarrollo de sus competencias profesionales y su inclinación hacia una población a la que adhería unas características, que al poco tiempo tomo consciencia de que no correspondía del todo con aquello con lo que se

encontraba y que le resulto sorprendente a la misma vez que avivó su curiosidad.

Al principio éste intentaba buscar las respuestas del por qué este grupo de sujetos había terminado cursando este programa, lo que alimentaba ojeando sus expedientes e interpretando sus conductas y vivencias durante las horas de clase; pero esto no fue suficiente, es más, multiplicó sus interrogantes al ver que la linealidad desde la que partía, es decir, vinculaba unas determinadas características relacionadas con el entorno más cercano del que provenía este alumnado, al cual le achacaba de forma directa el desembocar en el fracaso escolar para posteriormente tomar como última alternativa cursar este tipo de programas, y esto no era congruente ante la heterogeneidad social que componía este grupo.

Todo esto se podía responder por la multivariabilidad del contexto donde se encuentra inmerso el centro en cuestión, al cual acude una población muy variopinta, tanto a nivel cultural como socio-económico; pero aun así, había una particularidad general que inundaba a mi grupo de alumnos y alumnas como eran el conjunto de circunstancias que describían su día a día como resultado de su desarrollo vital en una sociedad con cuya normativa no eran muy congruentes, a lo que sumar otros aspectos, los cuales a cada uno lo dotaba de una historia propia que junto con un sistema educativo cuya práctica directamente, y desde muy pronto, los iba apartando y depositando a las puertas de la exclusión, cimentaron su interés por esta población.

El siguiente paso es tomar a estos programa como punto de inflexión donde hacer un alto, y plantear si todo aquello que arrastran estos alumnos y alumnas lo puede subsanar o al menos suavizar, es decir, si éstos dan una respuesta a las necesidades que plantea este alumnado o si simplemente es un parche en la misma línea de lo que han venido recibiendo con anterioridad y que por la propia existencia de estos programas ha sido inútil.

Al fin de este curso de PCPI con su dinámica, características y las aventuras que se vivieron por las particularidades de un grupo tan peculiar, antecedieron, en plena crisis, a una nueva ley de educación la LOMCE, donde desaparecen los programas causantes del interés para esta investigación y emerge la Formación Profesional Básica, FPB, unos programas que evidencia el constante proceso de “evaluación y mejora” de la calidad de nuestro sistema educativo, y muy especialmente, en lo que concierne a adolescentes con unas características como los que aquí se abordan.

Referente a la Formación Profesional Básica su "... finalidad es lograr que los alumnos y alumnas adquieran un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que permitan desempeñar un puesto de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos" (www.madrid.org). Pero todo este conjunto de buenas intenciones quedo en un estridente chirrido por diferentes cuestiones, ya que, desemboca en una experiencia que queda reflejada en diferentes medios de comunicación a nivel nacional, de los que se extraen pequeños fragmentos que a modo de ejemplo se exponen a continuación:

"Pensábamos que se iba a implantar un programa equivalente al PCPI, pero no lo es. Se ha querido meter con calzador a los alumnos en la FP Básica, pero en realidad el nivel de exigencia es mucho mayor y eso ha acabado por desencantar y desmotivar a los chicos", apunta Andrea, orientadora en un centro zaragozano en el que se imparten estos estudios"

"Empezaron el curso diez alumnos y a estas alturas ya sólo quedan tres, que va a clase cuando quieren, por lo que acabarán por repetir. Es un auténtico desastre y el año que viene no habrá segundo curso..."

"Javier García, responsable del área de educación del sindicato CSIF, critica "la precipitación a la hora de poner en marcha el programa y la improvisación, así como la falta de financiación..."

"Desde CC.OO. se critica que la puesta en marcha de la FP Básica este curso constituye "una primera segregación del alumnado" dentro de la aplicación de la LOMCE"

www.heraldo.es

(por Maluenda, A., Zaragoza, 2/4/2015, 6:00)

"Por su parte, la responsable de FP de CCOO, Ana López, también considera que este modelo propicia una segregación temprana, mientras que el anterior sistema dejaba a los estudiantes más puertas abiertas"

"Para la representante de STEE.EILAS, Amaia Zubieta, se trata de crear "mano de obra barata"

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

“Ander Pacual, de ELA, habla directamente de “fomentar el clasismo. Se cargan la igualdad de oportunidades”

www.eldiario.es
(Garikoitz Montañés, 25/9/2014, 18:59)

“No es dramático pero un 50% de aprobados está por debajo de las expectativas que había y supone un problema”. Vivas, A., presidente de la Enseñanza de CSIF

“El porcentaje de alumnos que ha promocionado en el primer curso de la Formación Profesional Básica, implantada el pasado año como una de las grandes apuestas de la Lomce, es del 50%, una cifra por debajo de las expectativas y cuyas causa, según los expertos, hay que analizar en profundidad”

“El presidente de la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (Fedadi), Alberto Arriazu, asegura que ya imaginaba que la tasa de aprobados no iba a ser buena por las noticias que le llegaban de distintos centros sobre “absentismo” e incluso “abandono” de muchos alumnos del primer curso de la FP Básica

www.publico.es
(23/10/2015, 12:06, Madrid)

“Las autoridades educativas, con el ministro de Educación José Ignacio Wert al frente, están plenamente convencidas de que “la formación profesional es la clave para salir de la crisis”, pero la realidad es muy terca: el paro y el desempleo se ceban igualmente con ella...”

“Si se aprueban los dos cursos, se obtiene el título de Técnico Profesional Básico, y en el futuro se podrá acceder directamente a un Ciclo Formativo de Grado Medio, o, si se prefiere, obtener el graduado tras haber superado la prueba final de la ESO, esa muralla contra la que se estrellan tantos de nuestros alumnos antes de saltar al mundo laboral con un equipamiento adecuado mínimo”

www.diarioinformacion.com
(Sanz Albiñana, B., 7/10/2014, 5:32)

Este intento por parte de la nueva ley de educación de solventar un problema latente y en aumento, solo logró aumentar aún más la cantidad de interrogantes a los que de forma prácticamente espontánea este docente intentaba contestar, sin tener en cuenta referentes que verdaderamente pudieran dar un valor de peso a aquello que se planteaba. A modo de ejemplo exponemos a continuación algunas de estas cuestiones las cuales han pasado a formar parte de este documento:

- ¿Qué variables aglutinan a todos estos alumnos y alumnas?
- ¿Hay un perfil tipo para todos?
- ¿Dan estos programas respuesta a las necesidades de este alumnado?
- ¿Tiene más peso el currículo “oculto” o el currículo formal en estos casos?
- ¿Es congruente la evolución de la sociedad con la respuesta que se da desde la institución escolar?
- ¿Cuánto influye el estilo docente en terminar cursando estos programas?
- ¿Qué papel tiene que acometer el docente en estos programas?
- Corresponden las estructuras organizativas del centro escolar con la demanda del alumnado de hoy
- ¿Hay que incidir especialmente en la parte socio-emocional del alumno/a?
- ¿Está vinculado exclusivamente cursar estos programas con la pertenencia a determinadas clases o contextos sociales?
- ...

Todos estos interrogantes se pueden concretar únicamente en dos, las cuales recogen la esencia-objeto de nuestra investigación y que dan lugar a abordarse desde dos perspectivas diferentes pero que convergen, como son una social y otra educativa; y estas cuestiones a las que hacemos referencia son las siguientes:

- ¿Por qué acaba este alumnado cursando estos programas?
- ¿Responden estos programas las necesidades de éstos?

Referente a la esencia de la temática que aquí se pretende abordar podemos dividirla en dos partes claramente diferenciadas, por un lado esta la parte social, mientras que por el otro, tiene una componente pedagógica, que dan lugar a un amplio campo en el que indagar pero desde la individualidad de estas componentes sin llegar a fusionarlos, como por ejemplo, referente a los

Programas de Cualificación Profesional Inicial son el contexto de investigación de diversos autores los cuales posicionan su enfoque en estos programas en las habilidades sociales, propuestas didácticas, experiencias de campo,...

Destacar que se parte de la idea-base, como “sustrato”, de que la educación en su totalidad, y muy especialmente en aquellos centros donde la vulnerabilidad social ocupa lugares que alarman, es una exigencia política, de dar lo mejor que la sociedad puede ofrecer a aquellos que lo necesitan, ya que, la escuela como compensadora de desigualdades debe huir de una política de mínimos y afrontar su tarea, y especialmente en el caso que aquí se aborda, con una amplia oferta que motive, reenganche e inyecte savia nueva a la vida escolar sobre la que se sustentará nuestro futuro.

Y para concluir, añadir que con el contenido de este documento lo que se pretende es invitar a reflexionar sobre una situación que se ha convertido en un pensamiento rumiante, en mayor o menor medida, de muchos de los profesionales hoy en día de la educación; y cuyos resultados muestran en los sucesivos capítulos avalados por experiencias y teóricos que apoyan un itinerario pedagógico social donde adquiere un valor soberano el diálogo, la reflexión, y especialmente, una educación en valores.

3. Objetivos de investigación

A consecuencia de lo anterior, los Programas de Cualificación Profesional Inicial y, a día de hoy, la Formación Profesional Básica justifican su existencia en base a unas necesidades que la población educativa en edad no obligatoria y sin titulación demanda, para la cual se crean estos programas con la intención de responder a esas carencias.

Como resultado de la interacción como profesional de uno de estos programas emerge esta investigación que centra sus objetivos desde dos enfoques diferentes pero con puntos comunes, o al menos, consecuentes el uno del otro en un ciclo que se puede llegar a proyectar sumado a otras circunstancias, de no mediar, en las generaciones venideras. Por un lado, tal y como se adelanta en párrafos anteriores, los objetivos responden por un lado a una componente social, mientras que por el otro, a una pedagógica. Por ello se extraen de forma general los siguientes objetivos:

Objetivos Generales:

- a. Verificar la congruencia entre las respuestas que dan estos programas a las necesidades que plantean el alumnado que los demanda
- b. Evaluar las características de la realidad donde se desenvuelven estos alumnos y las propias de estos sujetos para desembocar en cursar estos programas

Objetivos Específicos:

- a. Analizar las características del núcleo familiar y las percepciones y experiencias vividas por el alumnado a lo largo de su vida, incluyendo su etapa escolar, es decir, desde su nacimiento hasta llegar al FPB
- b. Verificar la incidencia de la adolescencia como punto crucial en la vida de éstos sujetos para desembocar en el fracaso escolar, y su posterior matriculación en estos programas
- c. Analizar la percepción que tienen los agentes participantes en estos programas a nivel curricular y sobre los estilos de enseñanzas que se desarrollan, a propósito de verificar la congruencia entre éstos y su esencia primaria de estos programas
- d. Conocer la percepción de los agentes implicados en relación a la utilidad de estos programas en el contexto socioeducativo actual, así como las expectativas de futuro que auguran tras cursar estos programas.

A continuación se especifica con más detalle cada uno de estos objetivos específicos, concretando que se pretende alcanzar con la profundización en estos aspectos. Se comienza con:

a. Analizar las características del núcleo familiar y las percepciones y experiencias vividas por el alumnado a lo largo de su vida, incluyendo su etapa escolar, es decir, desde su nacimiento hasta llegar al FPB.

La socialización como proceso que se extiende a lo largo de toda la vida de los individuos y mediante el cual se transmiten las normas, valores, cultura,... que imperan en una comunidad tiene un lugar esencial en el desarrollo del individuo, adquiriendo una especial relevancia en los primeros años de vida, lo que se denomina la socialización primaria, tal y como quedo expuesto a lo largo del capítulo 3, punto 2.

Este proceso en su primera etapa asienta una base sobre la que enfrentarse al resto de la comunidad donde este sujeto está inserto, de ahí es de donde proviene la relevancia de esta etapa de la socialización donde la familia adquiere un papel crucial, mostrándose los déficit que pudieran haber estado presentes en estos momentos a lo largo del desarrollo del individuo, en las sucesivas etapas socializadoras, con consecuencias negativas para la inserción en la sociedad que le envuelve.

Toda aquello que el sujeto adquiere en sus primeros años de interacción le proporcionará las herramientas necesarias para establecer relaciones con el resto de la sociedad, pero preferentemente con sus iguales, a priori, en la institución escolar y luego en los diferentes contextos de esparcimiento en los que se desenvuelva, normalmente próximas a su domicilio.

b. Verificar la incidencia de la adolescencia como punto crucial en la vida de éstos sujetos para desembocar en el fracaso escolar, y su posterior matriculación en estos programas

La adolescencia como momento crucial de transición en la vida, marcando el paso de la niñez a la edad adulta, conlleva diferentes cambios físicos que desde doce o trece años se puede extender hasta más allá incluso de los veinte. Pero lo más relevante en congruencia con la temática que se aborda en esta investigación es el proceso de búsqueda que vive el menor, el inconformismo y la continua prueba y adaptación a la que se ven sometidos con la intención de encontrar su sitio en su comunidad.

Todo cambio conlleva unas consecuencias que se concretan socialmente en el capítulo 3, y que pueden llevar a esto sujetos a deambular por situaciones,

hábitos y compañías poco favorecedoras para la dinámica más congruente para el desarrollo del itinerario escolar.

c. Analizar la percepción que tienen los agentes participantes en estos programas a nivel curricular y sobre los estilos de enseñanzas que se desarrollan, a propósito de verificar la congruencia entre éstos y la esencia primaria de estos programas

La evaluación entendida como un proceso de diálogo, comprensión y mejora, según Santos Guerra, M. A. (1993), es esencial para llegar al conocimiento de nuestras propias acciones, como docentes, así como la percepción que tienen de éstas aquellos a los que van dirigidas, ganando con este acto referencias de valor. Por ello el confrontar estas valoraciones de los principales agentes implicados, tal y como se les describe en el capítulo 6, punto 4, nos va a dar una base de peso sobre la que estructurar diferentes conclusiones desde los enfoques de los participantes.

El papel de la contextualización es esencial a la hora del desarrollo de diversas acciones, pero adquiere un lugar fundamental en la educación, ya que de la de la interacción que se establezca en el dúo docente-educando se extraerán el fruto resultante. La finalidad de contextualizar la acción docente es aproximar, tender lazos de unión entre dos mundos con lo que facilitar el flujo interactivo entre los protagonistas, para lo que el manejo del diálogo como principal herramienta del educador/a adquiere un peso de valor, tal y como se adelantó en el capítulo 1, punto 2, además de otros aspectos de los que conforman la totalidad de este capítulo.

d. Conocer la percepción de los agentes implicados en relación a la utilidad de estos programas en el contexto socioeducativo actual, así como las expectativas de futuro que auguran tras cursar estos programas

Una visión de futuro es una motivación añadida a cualquier proyecto debido a que inyecta motivación extra a los participantes de éste, así como, en el aspecto formativo tal y como es el caso, nos proporcionará más y mejores herramientas con las que participar en la comunidad en la que se desenvuelven,

potenciando el bagaje sociocultural de los implicados y facilitando su acceso al mercado laboral, por las características propias del programa o su continuidad en el itinerario formativo de nuestro Sistema Educativo.

Esta percepción es fundamental para los sujetos que se acogen en estos programas, a consecuencia de que les posibilita el posicionar una meta hacia la que ir avanzando con una temporalidad relativamente cercana, la cual tiene su reflejo trimestralmente, y que van confiriendo fortaleza y rigidez a su proceso de resiliencia (capítulo 3, punto 8), junto con otros elementos que se especifican en este mismo punto.

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

CAPITULO 6: El proceso metodológico

5. Introducción

6. Procedimientos y técnicas de recogida de datos:

6.1 La observación

6.1.1 Conceptualización y otros

6.1.2 Clasificación de la observación

6.1.3 Observación Sistematizada y No Sistematizada

6.1.4 Observación Participante y No participante

6.1.5 Observación Participante versus No Participante

6.1.6 Justificación de nuestra selección

7. Otras fuentes de información

7.1 La Entrevista

7.1.1 La Entrevista en Profundidad (Cualitativa)

7.2 Cuestionarios

7.3 Grupo Focal

8. Población y muestra

8.1 Población

8.2 Muestra

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

CAPITULO 6: El proceso metodológico

1. Introducción

En el presente capítulo se extiende el proceso metodológico que se va a desarrollar a lo largo de toda la investigación, presentando los diferentes procedimientos y técnicas de recogida de datos que se han barajado para este proceso, justificando el porqué de la elección de unos y no de otros mostrando la coherencia con las características de la población con la que se va a trabajar, así como con las finalidades que se persiguen.

Como procedimiento principal para la recogida de datos se va a utilizar la observación, en una modalidad que ya de una vez de lleno en el capítulo se concretará, al considerarse la herramienta más acorde con el enfoque cualitativo predominante de nuestra investigación. A los datos recogidos a través de la observación, se le adhieren otros que son el producto de otras técnicas y procedimientos como son los cuestionarios, la entrevista y el grupo focal, cada una de éstas en unas variantes que, como se mencionó anteriormente, busca el ser el instrumento más adecuado para recoger la información necesaria para dar respuesta a los objetivos que se pretenden alcanzar con la realización de esta investigación.

Y ya para finalizar, resaltar que en el último de los subpuntos que se aborda a lo largo de este capítulo, se va a presentar la población objeto de este proceso indagatorio, aportando datos que ayuden a estructurar la imagen del conjunto tratado de una forma más extensa, con la intención de facilitar la comprensión de las características que describen a estos sujetos; y más concretamente, se detalla la muestra sobre la que se va a trabajar directamente, es decir, aquella sobre la que se va volcar todo el proceso metodológico que se va a presentar en este capítulo.

2. Procedimientos y técnicas de recogida de datos:

A la hora de realizar una investigación es esencial decantarnos por los procedimientos y las técnicas que más se adecuen a las características de la

realidad que pretendemos investigar. La adecuada selección que llevemos a cabo de éstos, nos facilitarán la mejor recolección de los datos necesarios para poder establecer unas conclusiones de valor de la situación analizada, ya que, de la elección que hayamos realizado dependerá la calidad de los datos que recogeremos, los cuales formarán la base sobre los que posicionaremos las conclusiones que se generen tras el análisis de estos datos, de ahí la relevancia que adquieren en este engranaje.

Según Gurdían-Fernández, A. (2007, pág. 190) “las técnicas cualitativas de investigación enfatizan la obtención de información referida, básicamente, a percepciones, sentimientos, actitudes, opiniones, significados y conductas”. Aspectos que por su nivel de abstracción “requieren de una amplia variedad de estrategias de levantamiento y recolección de la información”, que conforman la complejidad de este tipo de técnicas de investigación algunas de las cuales detallo más adelante.

La utilización de técnicas cualitativas para la investigación, para muchos autores conlleva una serie de ventajas que difícilmente se pudieran obtener con técnicas cuantitativa, especialmente aquellas referidas con conceptos afanosamente cuantificables por su nivel de abstracción o por la diversidad del campo estudiado. De entre ellas, tomando como referente a Campoy Aranda, T. J. y Gomez Araújo, E. (2009, pág. 275-276), destacamos las siguientes:

- “Permiten abordar problemas complejos como son el estudio de creencias, motivaciones o actitudes de la población, aspectos que serían de difícil abordaje por medio de las técnicas cualitativas.
- Posibilitan la participación de individuos con experiencias diversas, lo cual permite tener una visión más amplia de los problemas.
- Permiten la generación de un gran número de ideas de forma rápida, y disminuye el tiempo para la toma de decisiones.
- Su realización suele ser sencilla, no requiriendo complicados diseños ni complicadas pruebas estadísticas.
- Tienen un bajo coste económico.”

Prosiguiendo estos mismos autores, Campoy Aranda, T. J. y Gómez Araújo, E. (2009), también se presentan los inconvenientes que adheridos a las

técnicas cualitativas de recogida de información, entre las que se destacan las siguientes:

- “Carecen de la precisión de las técnicas cuantitativas.
- Sus conclusiones no son generalizables.”

A continuación, se muestra un cuadro en el que se exponen datos en relación a tres variables íntimamente relacionadas; en referencia a la relación que guardan la “acción” que pretendemos realizar, con los “objetivos” que queremos alcanzar y las “técnicas” necesarias para llegar a completar este itinerario; es decir, que “para utilizar cada una de dichas técnicas se requiere que fundamentemos, epistemológica y metodológicamente su selección” (Gurdían-Fernández, A., 2007, pág. 190)

**PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
SEGÚN LOS FINES Y OBJETIVOS
DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

ACCIÓN	OBJETIVOS	TÉCNICAS
Descripción	<ul style="list-style-type: none">• Identificar los factores que inciden sobre una realidad, analizar las relaciones entre ellos, conocer su funcionamiento, etc.• Conocer recursos e intereses, carencias y necesidades	<ul style="list-style-type: none">• Recopilación documental: memorias, leyes y normativas, sistemas informatizados• Entrevistas estructuradas• Cuestionarios• Observación sistemática, etc.
Percepción Social	<ul style="list-style-type: none">• Conocer lo que las personas piensan de su realidad• Analizar su situación	<ul style="list-style-type: none">• Grupos de discusión• Entrevistas en profundidad• Mesas redondas• Contactos informales• Reuniones

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

		<ul style="list-style-type: none"> • Debates, etc.
Interpretación/ Explicación	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar la realidad y sus causas • Conseguir una toma de conciencia sobre el aspecto analizado por parte del colectivo implicado en la investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarios • Grupos de discusión • Cuestionarios • Entrevistas en profundidad • Observación sistemática y participante • Técnica Delphi, etc.
Proponer alternativas: Diseño de finalidades	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar la creación colectiva de conocimiento: generar ideas • Diseñar cambios • Formular finalidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarios • Grupos de discusión • Técnica Delphi, • Etc.
Ajustes	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenar necesidades • Ajustar expectativas a las posibilidades de actuación • Iniciar la planificación 	<ul style="list-style-type: none"> • DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) • Grupo de discusión • Técnica Delphi • Etc.

Fuente: Martínez García, R. A. 2007, pág. 57
(Adaptado de Herrera Menchén, 1998)

Como se ha mostrado en el cuadro anterior son diversas técnicas las que podemos elegir para llevar a cabo una misma acción; así como, también son comunes estas técnicas para diferentes acciones, aunque contendrá ciertos matices que diferenciará el despliegue de una misma técnica para el logro de diferentes acciones, dependiente de variables como la población que se pretenda estudiar, el contexto de desarrollo, tipología dentro de una misma técnica (por ejemplo como ocurriría con las entrevistas, los cuestionarios o la observación, entre otros),...

Basándonos en el contexto, como variable de peso que caracteriza el desarrollo de nuestra investigación, siguiendo con Martínez García, R. A. 2007,

pág. 58) expone los procedimientos y las técnicas más adecuadas para la recogida de los datos en el contexto educativo.

PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

- Técnicas de Encuesta: Entrevistas y cuestionario
- Observación sistemática: Registro anecdótico, Listado de Control, Escalas de Estimación, Grabaciones en video,...
- Técnicas Normativas
- Pruebas Objetivas
- Técnicas Criteriales
- Inventarios
- Técnicas Proyectivas
- Técnicas Sociométricas
- Escalas de Actitudes
- Grupos de Discusión
- Análisis de Documentos y Producciones: Monografías, Resúmenes, Textos escritos, Producciones Orales, Informes de Investigación,...
- Etc.

Todo el conjunto de procedimientos y técnicas mostradas en la lista anterior, son parte de todas aquellas de las que podemos hacer uso para afrontar una investigación de carácter cualitativo, pero, tal y como se expuso anteriormente, unas se adecuan mejor a las características y a la finalidad que se persigue con esta investigación. A continuación muestro aquellas que se han utilizado para el desarrollo del presente estudio, exponiendo de que tratan, sus características más relevantes y la justificación el por qué se han posicionado como las más congruentes para el análisis realizado

2.1 La observación

En el punto que se aborda a continuación se presenta la observación dentro de los procedimientos y técnicas para la recolección de datos, pero antes, se va a realizar un recorrido donde delimitar conceptualmente este término, así como, otros aspectos que es de interés conocer con la intención de poder

estructurar mentalmente el papel del investigador dentro de esta encrucijada estructural en la que se va sosteniendo el análisis de la realidad escolar en el que se va a desarrollar este proceso investigador.

2.1.1 Conceptualización y otros

La observación de manera global es algo inherente al ser humano, al tratarse de una de las acciones más relevantes que de forma espontánea y constante en nuestra vida cotidiana estamos realizando, como producto de nuestros sentidos. Para Folqueiras Bertomeu, P. (2009, pág. 26) la observación “es un método de análisis de la realidad que se vale de la contemplación de los fenómenos, acciones, procesos, situaciones... y su dinamismo en su marco natural” y que nos permite la adquisición de conocimientos, pero aunque continuamente estamos observando rara vez lo realizamos de forma metódica y premeditadamente.

En las ciencias todo conocimiento está vinculado a la observación, ya que, de ésta proviene sea directa o indirectamente al tratarse del procedimiento empírico por excelencia, tal y como afirman diversos autores. Entre éstos destaco a Francés García, F. J. (2012) que posicionando la observación desde el campo de las ciencias sociales, la define como “un procedimiento de recopilación de datos e información consistente en utilizar los sentidos para observar hechos y realidades presentes, y a actores sociales en el contexto real (físico, social, cultural, laboral, etc.) en donde desarrollan normalmente sus actividades”.

Este mismo autor, destaca la relevancia de la presencia de la observación en un amplio abanico de campos vinculados con el trabajo social, para el estudio de las culturas y subculturas, el análisis organizacional de la población, el análisis de problemas ligados a un territorio, el estudio de analizadores históricos,...

Y todo esto es debido, a que la observación es el primer referente procedimental con el que captar aquellos aspectos más significativos de la realidad a investigar, con el fin de confeccionar una buena base de datos con la que poder realizar el posterior análisis. Como previo a realizar esta observación es conveniente el desarrollo de una planificación que nos asegure la eficiencia de nuestro trabajo y la calidad de los datos recolectados, pero siempre teniendo

en cuenta las ventajas e inconvenientes que conlleva este procedimiento de recolección de datos.

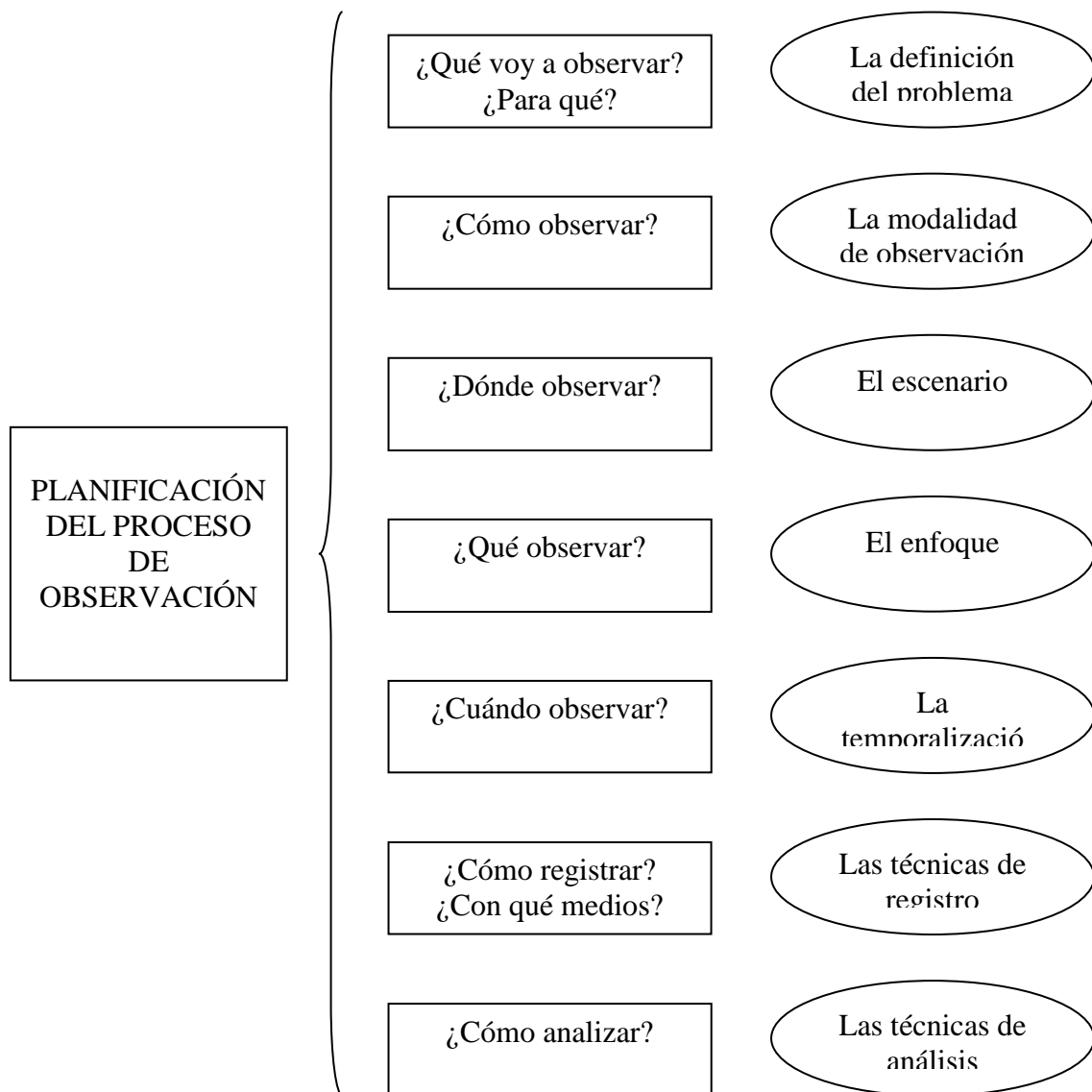
VENTAJAS E INCONVENIENTES

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none">• Es un registro de lo que ocurre en el mundo real• Permite percibir formas de conductas en ocasiones no relevantes• Hay ocasiones en que la investigación sólo se puede llevar a cabo por observación• No se necesita colaboración del sujeto/objeto observado	<ul style="list-style-type: none">• Presencia de la conducta en el momento en que se quiere observar• Presencia de factores incontrolables• Las conductas están condicionadas a la duración de las mismas• Creencia de que lo que se observa no se puede cuantificar• Observador experto• El observador influye y es influenciado

Benguría Puebla, S. y otros (2015, pág. 4)

Prosiguiendo referente a la organización del proceso de observación, en el esquema que se expone a continuación se presentan diferentes aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de realizar la planificación de la observación, una tarea que como se ha enunciado anteriormente, servirá de estructura a este procedimiento.

LA PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE OBSERVACIÓN



Folqueiras Bertomeu, P. (2009, pág. 27)

En este esquema se definen diferentes puntos a tener presente a la hora de querer realizar una observación, partiendo desde qué se quiere observar y cómo realizarlo, donde tendría cabida la modalidad del procedimiento que es un aspecto junto a otros de este mismo esquema que se presentarán más extensamente en los sucesivos puntos que se abordan a continuación. También destaca el espacio donde se va a llevar a cabo esta observación y cuándo, es decir, habría que configurar las variables espacio y tiempo, así como, también es

relevante la forma en que registraríamos los datos obtenidos para su posterior análisis.

Referente a cómo registrar la información, o sea, a como se va a dejar constancia de los datos que se han observado y se han seleccionado como significativos para la investigación que pretendemos realizar. Para esto hay diferentes formas que autores como Folqueiras Bertomeu, P. (2009, pág. 32) según el tipo de técnicas que acojamos para llevar a cabo la codificación de la información, podemos diferenciarlos en:

- **“Técnicas de registro cerradas:** contienen un número finito de categorías o unidades de observación, prefijadas “a priori” y mutuamente excluyentes. Es necesario identificar solamente las conductas contenidas en el propio sistema.
 - Listas de Comprobación
 - Escalas de Estimación
 - Sistemas de Categorías

- **Técnicas de registro abiertas:** captan un segmento más amplio del contexto, y, todo y que pueden partir de unas categorías prefijadas, las unidades de observación se generan a partir de la información obtenida y son susceptibles de modificación durante el proceso observacional.
 - Notas de Campo
 - Anecdotarios”

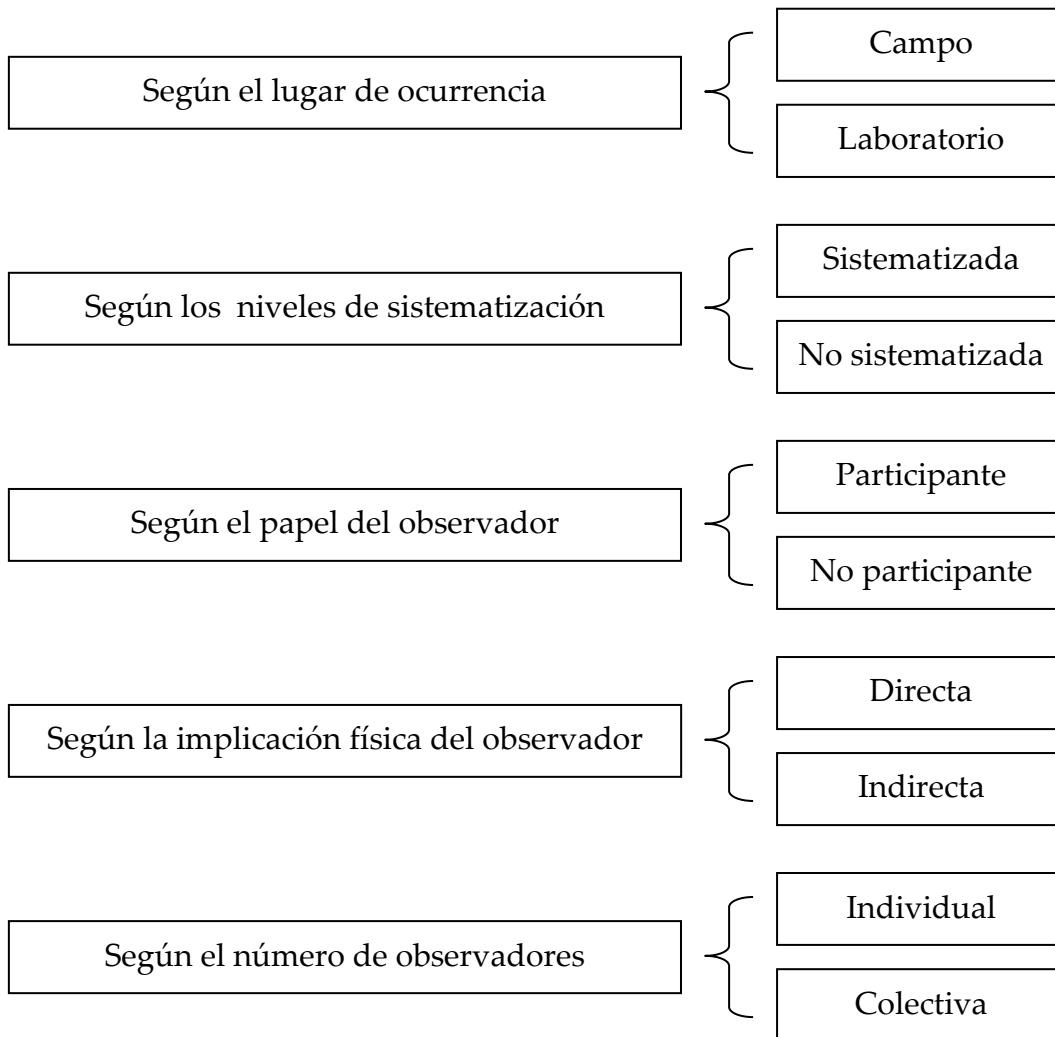
En los siguientes subpuntos referidos a la observación se presenta la clasificación que expone de ésta Benguría Puebla, S. y otros, donde se busca el extender la conceptualización de este procedimiento, además de para ir resaltando los puntos más significativos que caracterizan la observación que se va a realizar en esta investigación

2.1.2 Clasificación de la observación

Se ha tomado como referente esta clasificación de observación de Benguría Puebla, S. y otros (2015), por su sencillez y por las cinco modalidades

en la que se fracciona; ya que, con esto permite abarcar prácticamente la totalidad de los interrogantes de salida que pudiera plantearse aquel que vaya a realizar una observación.

CLASIFICACIÓN DE LA OBSERVACIÓN



Benguría Puebla, S. y otros (2015, pág. 6)

La primera de las divisiones que expone esta clasificación hace referencia al espacio donde se va a desarrollar la exploración, diferenciando entre campo o laboratorio. Haciendo referencia con “laboratorio” a un espacio controlado, artificial y limitado, característico de para el desarrollo del paradigma empírico-positivista donde se utilizan datos empíricos, objetivos y cuantitativos de los fenómenos naturales y observables que estudia. Todos aspectos basados en la medición a través de la utilización del método

hipotético-deductivo. Mientras que con el término “campo” se engloba el contexto natural sin acotaciones de ningún tipo, donde se producen fenómenos de forma espontánea que no están sometidos a la artificialidad del ambiente en el que se desenvuelven.

De los siguientes puntos que aparecen en la clasificación como son: el nivel de sistematización, el papel del observador y la implicación física del observador se aborda en los apartados siguientes, debido a su relevancia al marcar una diferencia notable en el modo de llevar a cabo el análisis de la realidad que se pretende investigar.

Y referente al último de los apartados, hace alusión a algo de carácter numérico como es el número de sujetos que participan en la observación, diferenciando entre observaciones realizadas de forma individual o colectiva.

2.1.3 Observación Sistematizada y No Sistematizada

La observación se utiliza como procedimiento para recoger información para la investigación que, tal y como se ha expuesto en la clasificación anterior, según el nivel de sistematización podemos diferenciar entre observación sistematizada y no sistematizada. Para autoras como Martínez González, R. A. (2007, pág. 63), “la observación sistemática que se utiliza en la investigación es intencionada, planificada y estructurada, objetiva y registrada para la que la información obtenida sea comprobable y tenga garantías de científicidad”.

La calificación de intencionada, como adjetivo diferenciador entre ambas formas de observación como procedimiento para la obtención de información, según su nivel de sistematización, conlleva necesariamente que la concreción de que es lo que es necesario observar para la investigación a realizar, y no en otros menesteres. Para lo que es esencial para la observación sistematizada el definir con antelación varias modalidades de conductas y expresar al observador u observadores el registro de éstas, cuando así ocurra.

Para la realización del registro de los fenómenos que se puedan acontecer en el proceso de observación sistematizada, Benguría Puebla, S. y otros (2015, pág. 23) proponen los siguientes:

INSTRUMENTOS DE REGISTROS SISTEMATIZADOS

- Listas de Control
- Escalas de Estimación o Apreciación
 - a. Numérica
 - b. Gráfica
 - c. Descriptiva

Esta modalidad de captación de la información conlleva unas ventajas y unos inconvenientes que según lo que se pretenda con la investigación, es necesario tener presentes. A continuación se expone un cuadro donde de forma precisa y se exponen.

VENTAJAS E INCONVENIENTES

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none">• Se obtiene la información tal y como ocurre• Algunas investigaciones se ocupan de sujetos que no pueden proporcionar informes verbales (niños, animales,...)• Existen ocasiones en que una investigación tiene resistencia por parte de la persona o grupo de estudio	<ul style="list-style-type: none">• Imposibilidad de predecir la ocurrencia espontánea de un suceso• Su aplicación se encuentra limitada por la duración de los sucesos o por acontecimientos que dificultan la presencia de observadores

Benguría Puebla, S. y otros (2015, pág. 10)

Como principal ventaja este procedimiento resalta la obtención de la información tal y como ocurre, pero en contra posición esta la imposibilidad de predecir la ocurrencia espontánea de un suceso, ya que, este al no estar categorizado dentro de planificación anterior se pasaría por alto, no dando lugar a una nueva futura línea de investigación, tal y como sí ofrecería la

observación no sistemática que destaca por la flexibilidad y adaptabilidad que ofrece.

“La observación no sistematizada, también conocida como no estructurada, es aquella que se realiza sin previa estructuración en relación a qué observar (conductas, grupos, lugares, momentos, etc.)” Francés García, F. J. (2012). Se describe como un tipo de observación que goza de un gran grado de flexibilidad y apertura ante todo lo que acontece, posibilitando con ello las posibles adaptaciones que sean necesarias a lo que se observa. A causa de esto las guías de observación y las categorías que se elaboran en este tipo de observación están poco estructuradas o se van conformando en el mismo proceso de la observación.

A la observación no sistemática, no se la puede definir en su totalidad con el término de espontánea o casual, debido a que como poco en la observación hay un trasfondo intencional concreto de observar un fenómeno social y de darle orden a los datos captados.

En el registro de los datos que se puedan generar con la realización del proceso de observación no sistematizada, se pueden utilizar una gran variedad de instrumentos, entre los que destacan Benguría Puebla, S. y otros (2015, pág. 22) los siguientes:

INSTRUMENTOS DE REGISTROS NO SISTEMATIZADOS

DOCUMENTOS PERSONALES-DESCRIPTIVOS

<ul style="list-style-type: none">○ Historia de vida○ Biografía○ Autobiografía	<ul style="list-style-type: none">○ Entrevista en profundidad○ Diarios○ Cuadernos de notas
--	--

REGISTROS NARRATIVOS

<ul style="list-style-type: none">○ Anecdóticos○ Cartas○ Notas de campo	<ul style="list-style-type: none">○ Muestreo de tiempo○ Memorandum
---	---

REGISTROS MECÁNICOS

<input type="radio"/> Pruebas fotográficas	<input type="radio"/> Audio	<input type="radio"/> Video
--	-----------------------------	-----------------------------

OTRAS TÉCNICAS

<input type="radio"/> Consulta de documentos	<input type="radio"/> Elaboración de mapas	<input type="radio"/> Comentario en vivo
--	--	--

Continuando con Francés García, F. J. (2012), añadir que de esta observación no sistematizada, por sus características, ha posibilitado que en muchas ocasiones constituya el punto de partida de en una investigación social, al realizar esta observación cualquier trabajador social de un modo continuo sobre la realidad en la que se desenvuelve.

Este tipo de observación es muy aconsejable cuando se quiere investigar un fenómeno nuevo sobre el que no tenemos referencias u orientaciones.

2.1.4 Observación Participante y No participante

En este apartado se aborda otros puntos de la clasificación que se mostró anteriormente, y que son relevantes para comprender la línea investigadora que se pretende desarrollar en esta investigación. El apartado que se aborda es según el papel del observador, a partir del cual la observación podemos diferenciarla en observación participante y no participante, para algunos autores está íntimamente vinculada a otro apartado de esta clasificación como es el que se hace según la implicación física del observador que hace distinción entre observación directa o indirecta; conceptos que en lo sucesivos párrafos se van a presentar para clarificar, para poder así, establecer elementos que nos permitan fácilmente distinguirlos.

De forma muy sintética, antes de adentrarnos de lleno en la conceptualización de estos términos, “hay que distinguir entre lo que es “observación” [no participante] y “observación participante”. La primera es una técnica para la recogida de datos sobre comportamiento no verbal, mientras que la segunda hace referencia a algo más que una mera observación, es decir, implica la intervención directa del observador, de forma que el investigador

puede intervenir en la vida del grupo". Campoy Aranda, T. J. y Gomes Araújo, E. (2009, pág. 275) nos deja esta premisa que nos en camino hacia los posteriores párrafos donde clarificar más las diferencias entre estas formas de observar según la implicación física del observador.

El primero de los conceptos que abordo es el de observación no participante o externa, en ésta el papel que adquiere el observador es la de un mero observador que está al margen del hecho analizado, desarrollando la tarea de tomar datos sobre lo que está observando, sin ningún tipo de interacción, buscando la máxima objetividad de lo sucedido. Este tipo de observación se da cuando el observador no pertenece al grupo objeto de estudio.

Según Francés García, F. J. (2012), "este modo de observar es muy apropiado para el estudio de reuniones, manifestaciones, asambleas, etc., y en general para la observación de actividades periódicas de grupos sociales más que para el estudio de su estructura y vida cotidiana".

Cuando se enunció anteriormente, para algunos autores está fielmente vinculado la implicación física del observador con el papel que tiene éste en el desarrollo de la observación; Francés García, F. J. (2012) así lo considera exponiendo que "se pueden encontrar dos variantes de la observación externa o no participante:

- **Observación directa:** es la que el observador realiza sobre el terreno, pero sin incorporarse a la vida del grupo para no modificar su comportamiento habitual
- **Observación indirecta:** no se observa la realidad en sí misma sino que se pasa a la observación y selección de fuentes documentales (prensa, fotografías, vídeos, archivos, etc...)"

En cuanto al a observación directa y la indirecta, la esencia diferenciadora entre ambas está en la presencia en el terreno a observar; ya que, en la primera el observador está presente en el campo en el que se pretenden observar los fenómenos planificados, mientras que en la segunda, el observador hace un análisis sobre fuentes documentales que otros han realizado de la población sobre la que se pretende realizar la recolección de la información para luego analizar.

El otro punto a tratar en este apartado según el papel del observador es el de la observación participante, la cual "... es una de las técnicas privilegiadas

por la investigación cualitativa que consiste, en esencia, en la observación del contexto desde la perspectiva de la propia investigadora o investigador de una forma no encubierta y no estructurada. Se alarga en el tiempo y no se utilizan ni matrices ni códigos estructurados previamente, sino que se hace a partir de la inmersión en el contexto” Gurdían-Fernández, A. (2007, pág. 191)

Campoy Aranda, T. J. y Gómez Araújo, E. (2009, pág. 275) se mantienen en la misma línea que la definición anterior pero además, referente a rol del observador dentro del grupo investigado, añade que “...entiende por observación participante aquella en la que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros. Es decir, el observador tiene una participación tanto externa, en cuanto a actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes”.

En este tipo de observación el investigador selecciona un grupo al que investigar donde se integra, participando en su vida y en las actividades de su vida cotidiana con diferentes grados de implicación, buscando la obtención de información sobre las conductas sociales de ese grupo y, en general, de la cultura a la que pertenece.

Según Francés García, F. J. (2012), este tipo de observación “permite captar no sólo los fenómenos objetivos y manifiestos, sino también el sentido subjetivo de muchos comportamientos sociales del grupo o actor social investigado”.

Dentro de la observación participante es muy importante la interacción entre el grupo observado y el observador, pudiendo distinguir según este mismo autor, dos formas de investigación participante:

- “De **participación natural**: cuando el investigador pertenece al mismo grupo social que se investiga.
- De **participación artificial**: cuando el investigador se integra e interactúa con el grupo estudiado con el objeto de realizar una investigación”

La pertenencia o no al grupo sobre el que se quiere realizar la observación es una variable de peso, ya que, la naturalidad que adquiere la observación del que ya pertenece al grupo es algo muy notable, porque es un proceso delicado la integración del observador en un grupo para el que es extraño sin que se de rechazo por parte de los observados, y sin que este

presente en las acciones que realizan cierta artificialidad producto de la presencia de un sujeto extraño.

Para reducir este choque entre el observador y el conjunto al que va a observar autores como Gurdían-Fernández, A. (2007, pág. 191-2), presentan unos puntos cruciales que han de estar presentes en la observación participativa como son:

- “La entrada en el campo o situación y la negociación del propio rol del/a observador/a
- El establecimiento de relaciones en el contexto que se observa
- La identificación de sujetos claves
- Las estrategias de obtención de información y ampliación de conocimiento
- El aprendizaje del lenguaje (verbal y no verbal) usado en el contexto que se observa”

A estos puntos que expone Gurdían-Fernández, A., como minimizador del impacto de la observación participativa sobre el grupo referente, se les puede añadir los que presenta Francés García, F. J. (2012), que son aspectos más concretos que los anteriores a tener en cuenta antes y durante los primeros momentos de llevar a cabo la inserción en el grupo de sujetos sobre los que se quiere ejecutar la observación participativa:

- “Tener dominio y conocimiento de las situaciones.
- Capacidad de improvisación y adaptación a los ritmos y tiempos del grupo.
- Tener en cuenta los aspectos intraculturales del grupo.
- Negociación del propio rol con el grupo.
- Grado de participación e implicación.
- Localización de informantes clave”

Dentro de la observación participación, en su forma más extrema, se encuentra la “**participación-observación**” cuya finalidad es dar un paso más para intentar acabar con las posibles fricciones que pueda presentar este procedimiento de obtención de información. Busca reducir la desnaturalización de las acciones que se producen en la realidad sobre la que se trabaja y una integración total del investigador en el contexto. Autores como Benguría Puebla, S. y otros (2015, pág. 24), le adjudican principalmente las siguientes características:

- “Es la observación que realiza un miembro de un mismo grupo sobre el resto.
- La interacción entre el observador y lo observado es total”

Con este método el predominio de la participación y de la calidad de ésta es innegable; colocándola como el único método de recolección de datos donde, sin tener que contar con una exposición prolongada de la variable “tiempo”, se cuenta con un investigador que puede compartir y participar en la construcción de la encrucijada semántica que estructura la cultura sobre la que se quiere investigar.

“Comparado con los procedimientos de otras ciencias sociales el trabajo de campo etnográfico se caracteriza por su falta de sistematicidad. Sin embargo, esta supuesta carencia exhibe una lógica propia que adquirió identidad como técnica de obtención de información: la Participant Observation. Traducida al castellano como “Observación Participante”, consiste precisamente en la inespecificidad de las actividades que comprende: integrar un equipo de fútbol, residir con la población, tomar mate y conversar, hacer las compras, bailar, cocinar, ser objeto de burla, confidencia, declaraciones amorosas y agresiones, asistir a una clase en la escuela o a una reunión del partido. En rigor, su ambigüedad es, más que un déficit, su cualidad distintiva”

Guber, Rosana (2001, Cap. 3)

Con este fragmento de Guber, R., busco introducir el concepto de ambigüedad que contiene la observación participante dependiente de dos puntos de vista, tal y como se expone en el cuadro siguiente; ya que, el enfoque que se le dé al proceso investigador constituirá los resultados y el cuerpo de acción de este tipo de observación

LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE DESDE DOS PUNTOS DE VISTA

La combinación de ideas teóricas preconcebidas (hipótesis) y las técnicas y metodología de trabajo, determinan la producción de datos y condicionan el fenómeno observado.

POSITIVISMO

HERMENÉUTICA

<p>Hecho social (Tª Social) Externos a los individuos y ejercen presiones sobre ellos (Durkheim)</p> <p>Objeto de estudio Lo general (acontecimientos recurrentes)- a través de las ilustraciones o comportamientos individuales. Elucidar como está estructurada la sociedad</p> <p>Método Trata de obtener la “realidad empírica” Los antropólogos han de recoger sus propios datos</p> <p>Observación Participante Predominio de la observación. Crítica a la participación: la participación sólo ha de ser vista como un medio para obtener datos a través de la observación Investigador como observador que participa</p> <p>Observación Implica percepción sensorial sobre acciones específicas (actos físicos y</p>	<p>Hecho social (Tª Social) No hay hechos – son construcciones o interpretaciones</p> <p>Objeto de estudio Contextualización como análisis conceptual a priori-acciones dotadas de significado por su interpretación entre los individuos</p> <p>Método No se trata de acumular nuevos datos sino de mirar los ya existentes de un modo nuevo</p> <p>Participación Observante Predominio de la participación. Crítica a la observación: la participación es el único método de recolección de datos, en tanto que es la única forma en que el investigador puede compartir los mismos significados Investigador como participante que observa</p> <p>Participación</p>
---	---

actos del lenguaje) Ha de ser directa Rechazo de contentarse con afirmaciones de informantes Tendencia a apoyarse en interacciones (estructura social)	El investigador tiene acceso a las acciones significativas. Comprender el modo mismo (reglas, normas y roles) en que los actores actúan (vida social)
Relación observador/objeto de investigación Problema epistemológico: la presencia del investigador puede distorsionar el objeto de estudio Forma de superar el problema: estancias largas	Relación observador/objeto de investigación Se elimina la distinción observador/observado puesto que el investigador es un miembro más de la comunidad estudiada
Criterio de validación Criterios establecidos por la comunidad científica	Criterio de validación La noción de éxito (en la experiencia de los actores) reemplaza el criterio de validación
Problema Las nociones y conceptos (cultura)	Problema Estudio de sociedades diferentes a la del investigador

Expuesto en: <http://www.antropologiasocial.org/>

En el cuadro superior se muestra como ante dos enfoques diferentes, este procedimiento de recogida de datos adopta diferentes matices. Resaltando las diferencias más notables de cada uno de estos enfoques nos facilita el porqué de estas variantes; por ejemplo, para el primer enfoque (positivismo) el objeto de estudio son aquellos fenómenos que le muestren al observador como está estructurada la sociedad sobre la que se está estudiando, mientras que para el otro (hermeneútica), aquello que va a investigar es algo que adquiere su significado basado en la interpretación que de la realidad vivida hacen los individuos investigados

Siguiendo con estas diferencias, se puede observar que en el primer enfoque el método utilizado está basado en la realidad empírica, en la experiencia que están viviendo, mientras que en el hermenéutico se va más allá de esto, y buscan el porqué de esas acciones, que trasfondo tienen, y que han querido expresar con ellas. Para esto es indispensable la participación del

observador en el vivir de la población observada, ya que, de otra forma no es posible llegar a entender el significado que adquieren.

“La experiencia y la testificación son entonces “la” fuente de conocimiento del etnógrafo: él está allí. Sin embargo, y a medida que otras técnicas en ciencias sociales se fueron formalizando, los etnógrafos intentaron sistematizarla, escudriñando las particularidades de esta técnica en cada uno de sus dos términos, “observación” y “participación”. Más que acertar con una identidad novedosa de la observación participante, el resultado de esta búsqueda fue insertar a la observación participante en las dos alternativas epistemológicas, la objetividad positivista y la subjetividad naturalista”

Holy (1984)

Citado en: Guber, R. (2001, Cap. 3)

Otro aspecto singular que marca las desigualdades entre un enfoque y otro, es el efecto que el investigador ocasiona sobre la población investigada. En el positivismo el observador con su presencia, en mayor o menor medida, afecta a las acciones que se desarrollan en el contexto observado desnaturalizándolas, mientras que en el otro enfoque, este efecto se minimiza, reduciéndose gracias a la participación y al tiempo a niveles prácticamente inapreciables.

Y como diferencia más notable, se encuentra la posibilidad de generalizar los resultados, que mientras en el primero de los enfoques se pueden extrapolar con ciertos matices a otros espacios, los del segundo enfoque son particulares de la realidad observada, y por lo tanto, no pueden generalizarse a otras poblaciones.

Tras esto y para concluir este apartado, presento este fragmento donde se plasma el planteamiento de un interrogante en base a la reciprocidad o simbiosis entre dos acciones como son el observar y el participar en una misma realidad.

“Según los enfoques positivistas, al investigador se le presenta una disyuntiva entre observar y participar; y si pretender hacer las dos cosas simultáneamente, cuanto más participa menos registra, y cuanto más registra menos participa (Tokin, 1984: 218); es decir, cuanto más participa menos observa y cuanto más observa menos participa. Esta paradoja que contrapone ambas actividades confronta dos formas de acceso a la información, una externa, la otra interna”

Guber, R. (2001, Cap. 3)

2.1.5 Observación Participante versus No Participante

De lo expuesto en los apartados anteriores, y tomando como referencia este cuadro de Benguría Puebla, S. y otros (2015) en el que se concretan las características de uno y otro de manera enfrentada y muy escueta. Nos permite hacernos claramente una idea global de ambas formas de observar dejando a nuestra elección aquella más se adecue a la investigación que queremos llevar a cabo.

Observación Participante	Observación No Participante
<ul style="list-style-type: none"> • La información se consigue “desde dentro” • El observador se incluye en el grupo, hecho o fenómeno observado • Debe existir conocimiento previo del contacto directo • Se obtienen datos a través del contacto directo • El observador investiga de forma consciente y sistemática • Existe una actitud abierta, libre de juicios (se muestra el investigador interesado por aprender más acerca de los otros) • Permisividad en el intercambio de la información entre el observador y el observado • La persona es la principal herramienta de la observación • Se da falta de espontaneidad 	<ul style="list-style-type: none"> • La información se recoge “desde afuera” • El observador no interviene en el grupo social, hecho o fenómeno investigado • No se precisa conocer al observado • Recogida de datos sin intermediación entre el observador y el sujeto o grupo observado • El observador investiga de forma consciente y sistemática • El observador no influye en lo observado, es neutro y puede concentrarse en la tarea de observar • No hay colaboración por parte del sujeto observado • El interés se centra en el registro válido del comportamiento • No hay interferencia en la secuencia natural de los acontecimientos. Garantiza la

<ul style="list-style-type: none">• Está presente la intersubjetividad• Es uno de los procedimientos de observación más utilizados en investigación cualitativa	<ul style="list-style-type: none">• espontaneidad del observado• Es más fácil mantener la objetividad• Utilizado cada vez más en estudios educativos sobre todo mediante grabación de cintas de video
--	---

Benguría Puebla, S. y otros (2015, pág. 28)

De los diversos puntos que se muestran en este cuadro, adquieren una especial relevancia, desde mi punto de vista; el que el observador se incluya dentro del grupo, hecho o fenómeno observado, el que la persona, en su totalidad, sea la principal herramienta de este procedimiento de recolección de datos y, especialmente, la presencia de la intersubjetividad; ya que, con ésta entran en juego, no solo subjetividad del sujeto, sino que se valora también la de los otros sujetos de la población observada, con sus efectos y los resultados que se generan de la propia interacción, permitiendo al observador la posibilidad de ir más allá de los fenómenos únicamente observados, pudiéndose ver el reflejo de esta interacción sobre los resultados cualitativos de la investigación. Aspectos relevantes que de otra forma, desde un enfoque cuantitativo, no se mostrarían.

Tras este cuadro, en el siguiente apartado muestro la selección del tipo de observación que se va a desarrollar para el levantamiento y recolección de la información, al tratarse del más congruente con las intenciones que busca el desarrollo de mi investigación, exponiendo las justificaciones, además de otros aspectos, que me hacen decantarme por uno y no por otro para el desarrollo de este cometido.

2.1.6 Justificación de nuestra selección

En base a todo lo anterior, concretar que en esta investigación como procedimiento para la recolección de datos se va a tratar de conocer la realidad huyendo de conceptos previos que puedan limitar los resultados y las conclusiones que pudiéramos obtener, para lo que se va a optar por una “observación no sistemática”, que se va a desarrollar a través de la “observación-participante”, con parte de “participación-observante” al

incorporar los datos obtenidos del rol del observador como docente del grupo investigado.

El papel del observador en ésta es esencial, ya que, de sus acciones dependerá el peso de los datos recolectados para su posterior puesta en marcha de su análisis. Para ello, se justifica el porqué de la elección de este grado de implicación del observador dentro de la población y no otro cometido ante lo enriquecedor que puede ser; aspectos que, tras la justificación de la observación no sistematizada que se plantea, se abordará y que se alegrará con el fin de dejar bien asentada las bases de la recogida de información que se va a establecer, ante la relevancia de este punto dentro de todo el proceso que se va a llevar a cabo.

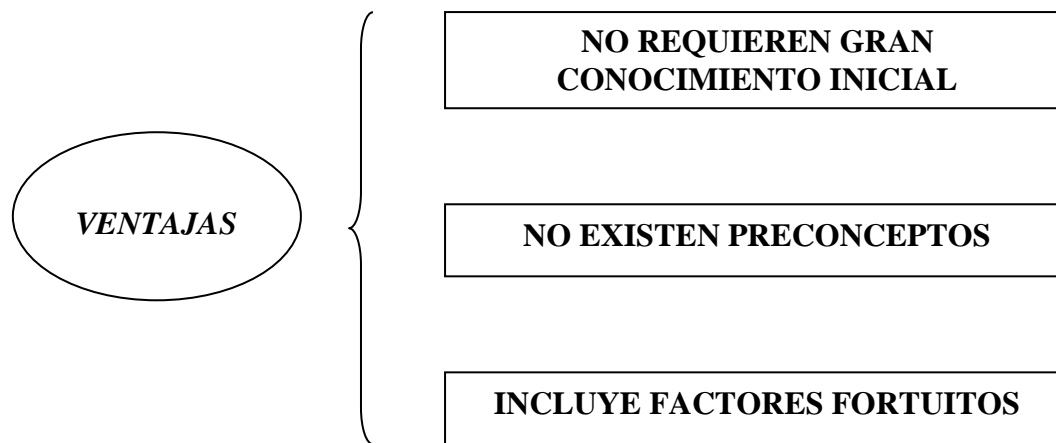
La observación no sistematizada se describe como un tipo de observación que goza de un gran grado de flexibilidad y apertura ante todo lo que acontece, características que pueden dar la sensación de desestructuración o poca formalidad, pero referente a esto, añadir que en este tipo de observación, al igual que en la sistémica, se definen las variables que se van a observar, aquellos elementos que se verán implicados, y otros aspectos que han de ser registrados; pero dejando la apertura necesaria para posibilitar con ello las posibles adaptaciones que surjan como resultados de la interacción humana en la realidad observada.

A causa de lo anterior, las guías de observación y las categorías que se elaboran en este tipo de observación están poco estructuradas o se van conformando en el mismo proceso de la observación. Por efecto de esto, la observación no sistemática, no se la puede definir en su totalidad con el término de espontánea o casual, debido a que como poco en la observación hay un trasfondo intencional concreto de observar un fenómeno social y de darle orden a los datos captados.

Podríamos añadir que esta esencia de flexibilidad, apertura a lo dinámico de la interacción humana,... una vez que están los datos recogidos, suele desembocar en una tarea más ardua a la hora de realizar un informe a partir de este tipo de observación, debido a que la observación sistemática generalmente, se encuentra vinculada a un enfoque de carácter cuantitativo que se apoya en la sistematización de la que parten, carente en la no sistematizada, en cuyo informe a consecuencia nuestra investigación cuenta con varios tipos de información, como son entrevista en profundidad, grupo focal u otros tipos de registros de recogida de la información.

Esta cualidad podemos destacarla como una ventaja, ya que, la flexibilidad notable en aquellos que nos proponemos a observar deja abierta una ventana para incluir otros factores que a consecuencia de la misma acción de investigar, el observador pueda considerar que sean necesarios de detenerse en ellos por su influencia en la realidad que estamos investigando. Estos datos pueden convertirse al final en los fenómenos que justifiquen, de sobra, la elección de la técnica elegida para la recogida de datos.

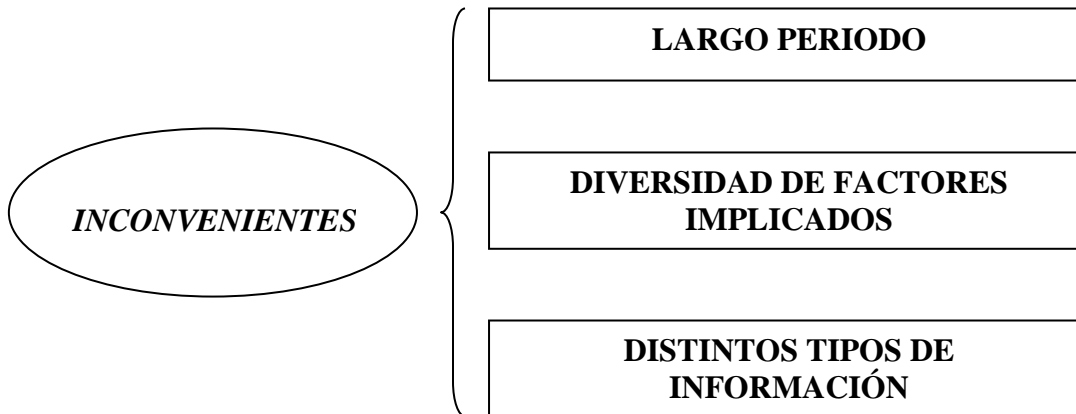
A la flexibilidad, como ventaja del procedimiento de observación no sistematizada, podemos añadirle otras ventajas con las que cuenta según autores como Benguría Puebla, S. y otros (2015, pág. 19):



En este esquema se destacan tres ventajas; las dos primeras (“no requieren gran conocimiento inicial” y “no existen preconceptos”) se complementan, ya que, de la ausencia de conocimiento (preconceptos y prejuicios) sobre la realidad que se pretende observar, da lugar a una mayor sensibilidad por parte del observador a la variabilidad de estímulos que pueda percibir en el contexto en el que se desenvuelve, estos elementos y hechos puede que sean relevantes para la investigación y que a través de una observación sistematizada podrían pasar totalmente desapercibida para el observador, al no ser considerados por los investigadores en las técnicas elegidas para el registro, ni en el diseño inicial.

La última de las ventajas que aparecen en este esquema es el referido a que la observación no sistematizada “incluye factores fortuitos”, esta ventaja esta fielmente vinculada a aquello que hemos expuesto en los párrafos anteriores, adherido con la flexibilidad de la que goza este procedimiento de levantamiento y recolección de la información.

Referente a los inconvenientes de la observación no sistematizada, siguiendo con Benguría Puebla, S. y otros (2015), enuncia a continuación los siguientes:



Benguría Puebla, S. y otros (2015, pág. 19)

Es evidente que la principal desventaja de esta técnica es el largo periodo de investigación que tenemos que dedicarle como observadores, con el fin de poder recoger datos, además de la diversidad de factores implicados; estos dos aspectos están siempre presente y ha de tenerlos muy en cuenta el investigador para poder constituir un modelo teórico que verdaderamente pueda ajustarse a la situación que tenemos entre manos, y para poder empezar a realizar un informe sobre la misma

Los distintos tipos de información también se muestran como una desventaja de este procedimiento de recogida de la información, debido a la cantidad de datos que se recogen y que después hay que registrar para que algo que en principio no parece relevante no pase desapercibido por no encontrarse en ningún tipo de registro como le ocurre a la observación sistematizada.

Tal y como se ha comentado al principio de este apartado, en esta investigación como procedimiento de levantamiento y recolección de datos se va llevar a cabo observación no sistematizada, acción que se materializa a través de la observación participante, concepto que Gurdían-Fernández, A. (2007, pág. 191) define como "... una de las técnicas privilegiadas por la investigación cualitativa que consiste, en esencia, en la observación del contexto desde la perspectiva de la propia investigadora o investigador de una forma no

encubierta y no estructurada. Se alarga en el tiempo y no se utilizan ni matrices ni códigos estructurados previamente, sino que se hace a partir de la inmersión en el contexto”

Como se expone en esta definición, los aspectos que justifican la elección de esta técnica para esta investigación, son la congruencia con el enfoque cualitativo que prevalece en el desarrollo de esta investigación, donde la subjetividad del investigador acorde a los datos obtenidos tiene su campo de batalla, y la participación del observador dentro del conjunto estudiado lo que añade un valor vinculado al intercambio entre éste y los sujetos que pertenecen a este contexto.

Referente a la participación del observador dentro del grupo investigado Campoy Aranda, T. J. y Gomes Araújo, E. (2009, pág. 275) añade que “...entiende por observación participante aquella en la que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros. Es decir, el observador tiene una participación tanto externa, en cuanto a actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes”.

Otro de los aspectos de peso que ha justificado el decantarse por la elección de la observación participante, como técnica de recogida de datos para el estudio de la realidad propuesta en esta investigación es porque la observación-participante “...es un paso inicial en estudios etnográficos. Schensul, Schensul, y LeCompte (1999) brindan las siguientes razones para sustentar su argumento:

- Identificar y guiar relaciones con los informantes
- Ayudar al investigador a sentir cómo están organizadas y priorizadas las cosas, cómo se interrelaciona la gente, y cuáles son los parámetros culturales
- Mostrar al investigador lo que los miembros de la cultura estiman que es importante en cuanto a comportamientos, liderazgo, política, interacción social y tabúes
- Ayudar al investigador a ser conocido por los miembros de la cultura, y de esa manera facilitar el proceso de investigación
- Proveer al investigador con una fuente de preguntas para ser trabajada con los participantes”

Gurdían-Fernández, A. (2007, pág. 193)

La elección de la observación-participante, al igual que otras técnicas de recogida de información, presenta una serie de ventajas e inconvenientes que se han tenido en cuenta a la hora de su elección

VENTAJAS E INCONVENIENTES

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none">• El observador tiene mayor grado de acceso a lo observado• El observador tiene mayor libertad de movimientos• El observador tiene la posibilidad de obtener una suma mayor de información	<ul style="list-style-type: none">• Intercambio entre la profundidad de datos revelados al investigador y el nivel de confidencialidad brindado al grupo por la información que ofrece

Benguría Puebla, S. y otros (2015, pág. 25)

En la evaluación de estas ventajas e inconvenientes, se ha apostado por todas las características que nos ofrecen las ventajas que tiene pese a su inconvenientes.

La libertad de acción dentro del contexto a observar que gana el observador con esta técnica, deriva en la posibilidad de un aumento de carácter exponencial de los datos que puede aportar, además del acceso a otros rincones y a otra situaciones dentro de las relaciones que puedan aflorar en la propia institución escolar a los que de otra forma a esta figura le sería prácticamente imposible, todo esto se alza por encima de los inconvenientes que puedan surgir sobreponiéndose y apoyando nuestra elección.

Tal y como se expuso al principio, en esta investigación también se va a dar para la recolección de la información dentro de la observación no sistematizada, el desarrollo de la técnica de la “participación-observante”.

Técnica que autores como Benguría Puebla, S. y otros (2015, pág. 24), le adjudican principalmente las siguientes características:

- “Es la observación que realiza un miembro de un mismo grupo sobre el resto
- La interacción entre el observador y lo observado es total”

La participación-observante podría definirse como la forma más extrema dentro de la participación-observación, cuya finalidad es dar un paso más para intentar acabar con las posibles fricciones que pueda presentar este procedimiento de obtención de información con el contexto en el que intenta desarrollarse. Busca reducir la desnaturalización de las acciones que se producen en la realidad sobre la que se trabaja y una integración total del investigador en la realidad en la que pretende el desarrollo de su acción.

Por esta técnica nos hemos declinado, además de por las características anteriores, al encontrarse en el contexto donde se desenvuelve la investigación al observador que desempeña el rol de docente de una parte de la muestra seleccionada para la recogida de información.

Con este método el predominio de la participación y de la calidad de ésta es innegable; colocándola como el único método de recolección de datos donde, sin tener que contar con una exposición prolongada de la variable “tiempo”, se cuenta con un investigador que puede compartir y participar en la construcción de la encrucijada semántica que estructura la cultura sobre la que se quiere investigar.

Y para finalizar este apartado añado este fragmento citado en Guber, R. (2001, Cap. 3) sobre la relevancia de la necesidad de alcanzar el máximo grado de participación del observador en la realidad que se pretende estudiar, para así, alcanzar el desarrollo del conocimiento sociocultural que se pretende.

“Y si un juego se aprende jugando una cultura se aprende viviéndola. Por eso la participación es la condición sine que non del conocimiento sociocultural. Las herramientas son la experiencia directa, los órganos sensoriales y la afectividad que, lejos de empañar, acercan al objeto de estudio. El investigador procede entonces a la inmersión subjetiva pues sólo comprende desde adentro. Por eso desde esta perspectiva, el nombre de la técnica debiera invertirse como “participación observante”

3. Otras fuentes de información

Además de la observación no sistematizada, que en apartados anteriores se ha explicado, en el desarrollo de esta investigación se van a utilizar otras fuentes de información, ya que, “en una investigación cualitativa es frecuente recoger la información utilizando varias técnicas de un modo alternativo y complementario. El etnógrafo observa, pregunta y analiza, integrando una variedad de técnicas para obtener datos”, nos dice Massot, Dorio y Sabariego en Bisquerra coord. (2004, pág. 330).

El realizar el procedimiento de recogida de la información con diversas técnicas esta justificado con la finalidad de dotar de mayor rigurosidad y confiabilidad a la investigación en relación con las informaciones halladas, permitiendo de esta forma la posibilidad de contrastar hechos y otros aspectos que pudieran reclamar esta acción por diversos motivos como: lo inusual del hecho, la incongruencia del contexto-hecho, o cualquier otro dato con el que pudiera surgir la duda.

Las otras técnicas para la recolección de datos que se van a desarrollar a lo largo de esta investigación son las que se presentan a continuación junto a la justificación de su elección:

- La entrevista en profundidad
- El grupo focal
- El cuestionario

3.1 La Entrevista

Esta técnica tiene su base en una conversación que desemboca en un propósito definido de antemano; este propósito es la finalidad de la entrevista, la cual, viene dada en función del tema que se investiga. Autores como Folgueiras Bertomeu, P. (2009, pág. 19), la definen como una “técnica orientada a obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos

vividos y aspectos subjetivos de los informantes en relación a la situación que se está estudiando”.

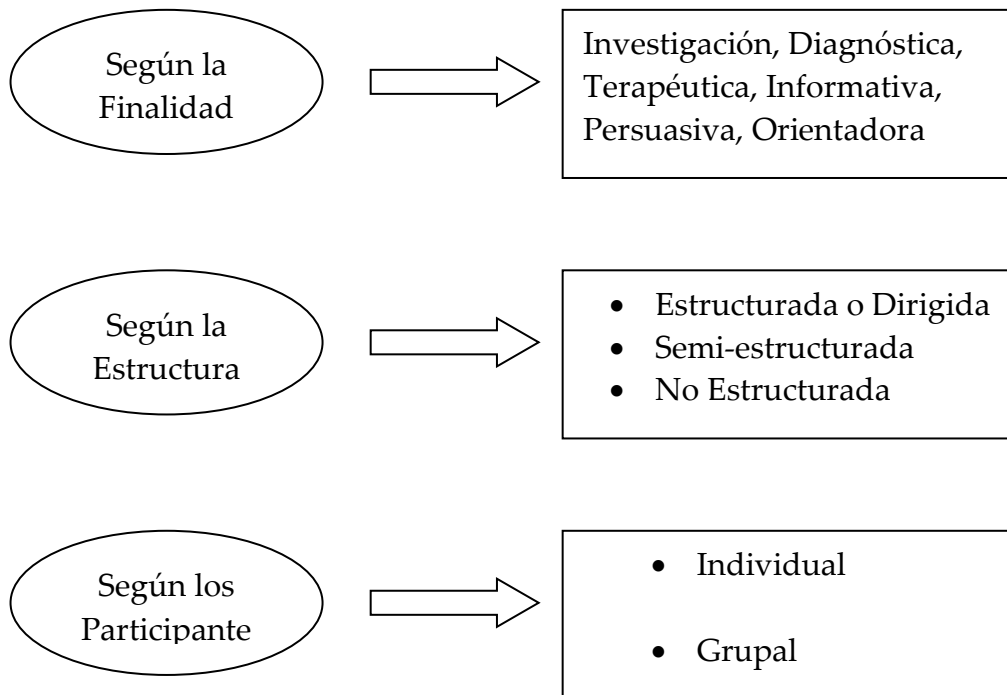
La elección de esta técnica de recogida de la información se ha basado en diferentes aspectos que se concretan más adelante, pero entre otros, se comparte con Cerda, H. aquello donde expone que “se afirma que por medio de la entrevista se obtiene toda aquella información que no obtenemos por la observación, porque a través de ello podemos penetrar en el mundo interior del ser humano y conocer sus sentimientos, su estado, sus ideas, sus creencias y conocimientos. De ello se deduce que la entrevista no es otra cosa que una conversación entre dos personas, una de las cuales se denomina *entrevistador* y la otra *entrevistado*” (1991, pág. 258). Añadir que esta técnica no sólo tiene su desarrollo con carácter individual, es decir, en el binomio entrevistador y entrevistado, sino que la entrevista también puede ser colectiva como veremos más adelante con el grupo focal, que para algunos autores engloban dentro de esta técnica con algunos matices.

Siguiendo con este mismo autor, en su obra (1991, pág. 259), expresa que coinciden un amplio número de autores en que las 3 funciones básicas y principales que cumple la entrevista en la investigación científica, son las siguientes:

- Obtener información de individuos y grupos
- Facilitar opiniones
- Influir sobre ciertos aspectos de la conducta de una persona o un grupo (opiniones, sentimientos, comportamientos, etc.).

Todas funciones que verifican la correcta elección que se ha manifestado al elegir esta técnica para la recogida de datos y con el carácter socio-educativo de la investigación.

Decir que se va a utilizar la entrevista para recoger la recolección de la información de la realidad a estudiar, genera un ambiente de ambigüedad, ante lo amplio que queda recogido bajo este término. A modo de ejemplo para poder estructurar lo que tenemos entre manos se muestra a continuación un esquema en el que se puede ver la clasificación a la que se presta la entrevista según sus características.



Mendoza, J. (2014)

Este esquema se ha dividido en tres variables que nos pueden servir para vertebrar los diferentes tipos entrevistas que pudiéramos realizar al grupo investigado en base a estas características; tomándolo como referente, incidir en su división **según su estructura** conceptualizando cada uno de sus apartados a continuación, para así, desde su base poder comprender el porqué de la elección de uno y no de otro.

Entrevistas Estructuradas

“Las entrevistas *estructuradas* están cuidadosamente preparadas, en ellas, las preguntas y las respuestas están prefijadas, es decir, el entrevistador formula las cuestiones tal cual están escritas y el entrevistado tiene que contestarlas según las opciones o alternativas de respuesta; la secuencia y la redacción de las preguntas es prefijada y deja poca libertad al entrevistador para introducir modificaciones; poseen valor psicométrico puesto que permiten comparación de respuestas entre situaciones e individuos. Este tipo de entrevistas tiene como inconveniente la imposibilidad de profundizar en los temas”.

Entrevistas Semiestructuradas

“Las entrevistas *guiada* o semiestructuradas deben comenzar con un análisis previo a través del cual se seleccionan núcleos de contenidos de los cuales se quiere obtener información. El orden de las preguntas no está establecido, pero si se debe tener la precaución de trabajar todos los núcleos de contenidos. El entrevistador puede dar y/o recabar más información por lo que el margen para que aparezcan matices y/o aspectos no planificados es mayor”.

Entrevistas Libres, informal o no estructurada

“Para la entrevista *informal* o *no estructurada* normalmente no se sigue un esquema previo. El contenido, el orden y la formulación dependen del orientador. Este tipo de entrevista exige un alto nivel de calidad del entrevistador. Su uso es recomendable en la recogida de información exploratoria”.

Cruz Michinina, T. y Torres Barzábal, L. M^a. (s. f.)

Una vez conceptualizados estos términos, en el siguiente punto se muestra y justifica el tipo de entrevista que se va a utilizar para la recogida de datos de esta investigación.

3.1.1 La entrevista en profundidad (cualitativa)

El tipo de entrevista que se va a desarrollar a lo largo de esta investigación como uno más de las diferentes técnicas de levantamiento y recolección de la información es la entrevista en profundidad o cualitativa. A este tipo de entrevista autores como Sierra (1998) y Galindo (1998), en Gurdían-Fernández, A. (2007, pág. 197) definen como “aquella no directiva, abierta, no estructurada, ni estandarizada, la cual sigue un modelo conversacional, superando la perspectiva de un intercambio formal de preguntas y respuestas en la medida que trata de emular un diálogo entre iguales”.

La entrevista profunda es un tipo de entrevista "...de carácter holístico, en la que el objeto de investigación está constituido por la vida, experiencias, ideas, valores y estructura simbólica del entrevistado aquí y ahora" (Sierra, citado en Galindo, 1998, pág. 299). Por ello, a la hora de desarrollar este tipo de entrevista, el investigador ha tiene un papel de especial relevancia en ofrecer al investigado los estímulos necesario para que sienta que puede expresar con absoluta libertad sus sentimientos y opiniones acerca del punto tratado, ya que, el sujeto entrevistado es explorado en un asunto directamente relacionado con él en interacción, como es en este caso, con los valores y normas que están compartidos en la institución escolar y el contexto donde desarrolla su vida diaria.

"La entrevista cualitativa, al igual que la conversación, se encuentra a medio camino entre la conversación cotidiana y la entrevista formal" (Gurdían-Fernández, A., 2007, pág. 197), en esta no existe una direccionalidad concreta sino que va haciendo su curso en el fluir de la conversación, en la naturalidad que presenta va emergiendo haciendo imperceptible la importancia que esconde y la potencialidad de los datos que van aflorando, ya que, siguiendo con Gurdían-Fernández, A. (2007, pág. 197) "la o el sujeto, a partir de relatos personales, construyen un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber), de "objetivación" de su propia experiencia", en el que luego el investigador encuentre nexos que le permitan realizar una interpretación y comprender la realidad que envuelve a este grupo objeto de la investigación.

"Por medio de la entrevista cualitativa, la persona entrevistada se descubre a sí misma y analiza el mundo y los detalles de su entorno, reevaluando el espacio inconsciente de su vida cotidiana"

Gurdían-Fernández, A. (2007, pág. 197)

Autores como Campoy Aranda, T. J. y Gómez Araújo, E. (2009, pág. 289), exponen que las principales características de la entrevista en profundidad son las siguientes:

- "Pretende comprender más que explicar
- No se espera respuestas objetivamente verdaderas, sino subjetivamente sinceras

- El entrevistador adopta la actitud de “oyente interesado”, pero no evalúa las respuestas (no hay respuestas correctas)
- Se explora uno o dos temas en detalle
- Permite el máximo de flexibilidad en explorar un tema
- Favorece abordar nuevos temas a medida que salen
- Obtiene información contextualizada (personas, lugar, etc.)
- Las respuestas son abiertas, sin categorías de respuestas preestablecidas
- Las respuestas pueden ser grabadas con forme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios
- Se da una relación de confianza y entendimiento”

El investigador acoge un papel en el que trata de aprehender aquello que el entrevistado le ofrece, como son: sus experiencias de vida y los conceptos y definiciones que éste otorga a lo que le rodea. Todos estos elementos se han generado de la entrevista como un instrumento que se ubica en la interacción entre los sujetos, y que adornada con las características de la entrevista en profundidad se muestra como una herramienta privilegia y la más congruente con los fines que buscamos en nuestra investigación y con las características de ésta. Además de haberse tenido en cuenta, las ventajas que le achaca

A la entrevista en profundidad o cualitativa en la investigación socio-educativa, autores como Gurdían-Fernández, A. (2007, pág. 197-98) le achacan, “entre otras, las siguientes ventajas:

- a. Los escenarios o las personas no son siempre accesibles en sus contextos naturales, la entrevista cualitativa (abierta o en profundidad) permite la reconstrucción de acontecimientos del pasado: la reconstrucción de acciones pasadas, enfoques biográficos -historias de vida-, creación de archivos orales, entre otros
- b. La entrevista cualitativa permite esclarecer experiencias humanas subjetivas desde el punto de vista de las y los propios actores. Estudio de las representaciones sociales personalizadas,

investigación de los sistemas de normas y valores, captación de imágenes y representaciones colectivas, análisis de las creencias individualizadas

- c. Permite recuperar el pasado de todas aquellas situaciones no observadas directamente
- d. Puede garantizar una mayor eficiencia en el uso del tiempo y recursos”

Gurdían-Fernández, A. (2007, pág. 197-98)

A las ventajas que anteriormente hemos citado, en contraposición, en este tipo de entrevista también se les suma unos inconvenientes, de entre los que principalmente se resaltan los siguientes:

- “El entrevistado puede tener dificultad para recordar, expresar detalles y datos sobre un tema
- El investigador depende del entrevistado para llevar a cabo la investigación
- La influencia del investigador puede afectar a la validez de los resultados”

Campoy Aranda, T. J. y Gómez Araújo, E.
(2009, pág. 290)

Añadir que estos inconvenientes gozan de cierta relevancia a tener en cuenta, pero son más las ventajas que posee y otorga este método ante las características de la población de la que queremos obtener la información, así como, la congruencia que presenta la entrevista en profundidad en relación a las características que define la metodología que guía nuestra investigación.

Y para concluir con este apartado, decir que por las características que se han manifestado referente a este tipo de entrevista y al grupo focal, otro tipo de entrevista que posteriormente se aborda, hacen que el guion para el entrevistador tan solo sea un conjunto de puntos a tener en cuenta y sobre los que ir estructurando el producto de la ejecución de estas dos técnicas, y que dependiente de la evolución de éstas se abordarán o no, e incluso pueda dar

lugar a acometer otros que por su relevancia se crea oportuno que los datos que aporta pueda beneficiar a la investigación.

Los puntos que se abordarán serán los siguientes:

- Características individuales del entrevistado
- Datos familiares
- Características del contexto donde se desenvuelve diariamente el sujeto
- Estilo docente
- Reflexión personal tras la realización de estos programas (cambios conductuales, visión social,...)
- Expectativas laborales

3.2 Cuestionarios

En esta investigación también se va a utilizar el cuestionario que para Bisquerra (1989, pág. 88) consiste en "un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que consideran relevantes para el rasgo, características o variables que son objeto de estudio". Esta técnica se trata de un procedimiento de recogida de la información de poco coste, que ofrece la posibilidad utilizarse de forma colectiva, es decir, da lugar a llegar a un mayor número de participantes y que por la planificación de su estructura nos puede facilitar su análisis, aunque también cuenta con unos inconvenientes que pueden restar valor a la investigación.

Esta es una de las técnicas más utilizadas en investigación, especialmente desde un enfoque cuantitativo, aunque también se utiliza desde una perspectiva cualitativa, a pesar de que hay muchos investigadores que no lo consideran como una opción que goce mucha validez en este último enfoque; ya que, para ello el cuestionario ha de poseer unas características referente al tipo de preguntas que utilice y a la planificación de éste, con el fin de no romper el débil equilibrio entre el estudio de la subjetividad de los sujetos investigados, como esencia del enfoque cualitativo, y la cantidad de personas que puede abarcar un cuestionario, aspecto más bien vinculado al carácter generalizador positivista.

Kotliarenco, M. A. y Mendez, B. (1988, pág.21), añade que "los cuestionarios pueden captar con mayor facilidad hechos de escasa ocurrencia, pero significativos, los cuales se pierden en las observaciones de muestreo por

tiempo”, y que es un detalle de gran relevancia, entre otros, que hace que en esta investigación se haya optado por esta opción. A esto habría que sumar otra característica de los cuestionarios que nos ha empujado a su elección, como es su función orientadora, lo que nos permite redirigir o profundizar más hacia aquello relevante que se haya vislumbrado en el cuestionario a través de otras técnicas.

“En este sentido, el cuestionario y la entrevista resultan muy complementarios entre sí cuando se aplican de modo consecutivo sobre un mismo grupo de sujetos: la entrevista, al realizarse cara a cara entre entrevistador y entrevistado y con más tiempo, permite profundizar en detalles y argumentos sobre temas que se han podido tratar más genéricamente al aplicar un cuestionario, consiguiendo así mayor calidad y fiabilidad en la información obtenida”

Martínez González, R. A. (2007, pág. 59)

Además de esta característica, apoyan la decisión de esta elección las ventajas que conlleva el cuestionario, que según Fox (1981) citado en Oriol, N. (2004, pág. 8), de la interacción personal derivan una serie de ventajas como las que a continuación se enuncian:

- “La normalización completa de instrucciones que se imparten a aquellos
- La posibilidad de incluir todos los modelos de respuesta confiere al investigador una gran flexibilidad en cuanto a la naturaleza de la información que puede buscar
- El alcance masivo de sujetos
- El ser relativamente poco costoso”

Recogiendo el reflejo de las ventajas enunciadas por Fox (1981), y siendo repetitivo, el tiempo y el alcance a un número de sujetos susceptibles de ser el foco de nuestra investigación han sido dos características de mucho valor y peso para justificar la elección de esta técnica; ya que, de otra forma el aumento de estas variables dentro de los límites que se han marcado para el desarrollo del procedimiento para el levantamiento y la recolección de datos hubiera

influido de forma indirectamente proporcional, es decir, hubiera aumentado el tiempo empleado en el proceso de recogida de información a la misma vez que el número de sujetos participantes hubiera sido notablemente menor.

No podemos obviar que esta técnica, como el resto, también conlleva una serie de inconvenientes entre los que este mismo autor destaca los siguientes:

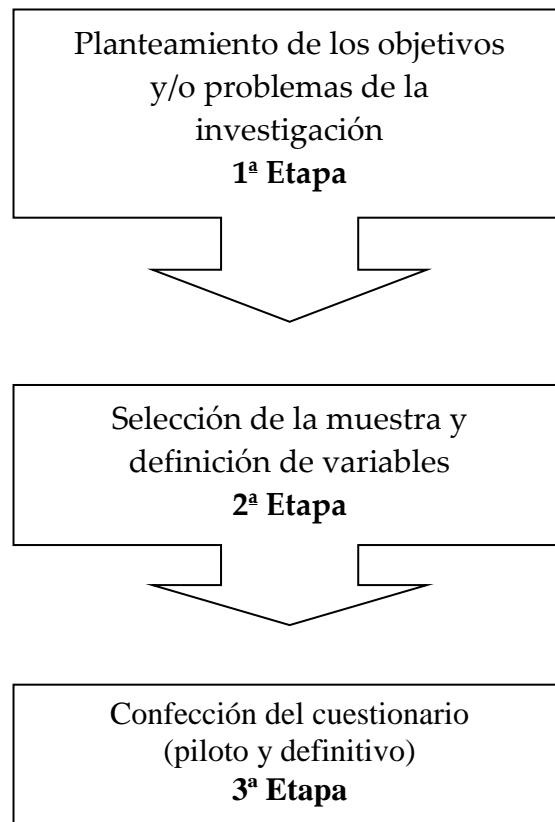
- “La necesidad de poder formular las preguntas por adelantado de forma que su intención quede clara sin interpretaciones o explicaciones complementarias
- El peligro real de que sólo devuelvan el cuestionario una pequeña parte de los sujetos”

En esta investigación estos inconvenientes citados son menores, debido a que contamos a nuestro favor con el carácter cualitativo del estudio, el cual en el primero de los inconvenientes citado posibilita, ante una interpretación diferente a la que verdaderamente se pretendiera, el que surja un dato nuevo e interesante que posibilite el plantearse abrir una nueva vía que investigar, debido a que pueda desenterrar algún aspecto de relevancia para el investigador. Mientras que referente al segundo que hace alusión a la cantidad de sujetos que participen en esta técnica, como ya se comentó con anterioridad, no es tan poco algo relevante al no pretender buscar una cantidad de datos significativa que nos permita la generalización de las conclusiones obtenidas, ya que, nuestro fin es la de profundizar en la realidad investigada buscando el comprender e interpretar lo que está sucediendo.

Sin embargo, y se asume este riesgo al acoger esta técnica, “el problema mayor que presentan los cuestionarios es que dependen mucho de que el individuo desee o no divulgar cierta información y de lo difícil o incómodo que le puede resultar responder a ciertas preguntas. En última instancia, esto afecta a la validez de lo que se intenta medir” (Medinnus, 1976; Kerlinger, 1973) citado en Kotliarenko, M. A. y Méndez, B. (1998, pág. 21). La veracidad de las respuestas y en qué proporción están presentes, si es algo que afectaría de sobremanera a la investigación, por lo que “para comprobar si las personas tienden a responder al cuestionario deformando información relevante o adaptándola a la denominada deseabilidad social, se recurre en ocasiones a repetir algunas preguntas, lo que permite también analizar la fiabilidad y

validez de las respuestas al compararlas”, tal y como expone Martínez González, R. A. (2007, pág. 59).

Este aspecto ocupa un hueco especial ante su importancia a la hora de plantear el cuestionario. Para esta planificación Buendía (1998) en Bisquerra (2004, pág. 236) “establece tres fases de desarrollo: teórico conceptual, metodológica y estadístico- conceptual; en la primera fase incluye el planteamiento de los de los objetivos y/o problemas e hipótesis de investigación, en el segundo la selección de la muestra y la definición de las variables que van a ser objeto de estudio y en la tercera se incluye la elaboración piloto y definitiva del cuestionario y la codificación del mismo que permitirá establecer las conclusiones correspondientes al estudio”.



Fases de desarrollo de una encuesta,
según Buendía (1998)

De esta planificación es especialmente relevante, sin menospreciar las otras, la tercera etapa en donde comienza a materializarse y a darle forma al cuestionario en sí. A la hora de confeccionarlo se han optado por incluir tanto

preguntas abiertas como cerradas, que Fernández, L. (2007, pág. 2-3) expone que:

- “Las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, dejan un espacio libre para que el encuestado escriba la respuesta
- Las preguntas cerradas contienen categorías o alternativas de respuesta previamente delimitadas, es decir, se presentan a los participantes las posibilidades de respuesta y ellos deben circunscribirse a ellas. Pueden ser dicotómicas (dos alternativas de respuesta) o incluir varias alternativas de respuesta”

Referente al tipo de cuestiones que se han planteado en este cuestionario, añadir que es de tipo mixto; es decir, que está compuesto tanto por preguntas de tipo restringido o cerrado, como por otras de tipo abierto. Con esto, de forma muy concreta, se busca conseguir la adecuación del entrevistado a la técnica yendo desde preguntas simples y rápidas, hasta unas respuestas más elaboradas y profundas. Además se utiliza este tipo de cuestionario buscando una orientación porcentual sobre la muestra con la que trabajamos que nos permita acotar ciertas variables que se presenten (expuestas más adelante), mientras que con las abiertas, se da lugar a la descripción, al desarrollo libre por parte del entrevistado de su visión sobre la situación que se le plantea.

Prosiguiendo, con las preguntas de tipo restringido o cerrado se busca el que el alumnado emita respuestas breves y delimitadas, generalmente de carácter dicotómicas. Las ventajas que avalan esta tipo de cuestionario son que el esfuerzo para su realización por parte del encuestado es menor, es fácil y rápido de rellenar, al no tener que escribir o verbalizar sus pensamientos, y además es relativamente objetivo; y para el investigador, es más fácil su análisis y su posterior clasificación. Mientras que la principal desventaja, según Fernández, L. (2007, pág. 2), “de este tipo de preguntas es que limita las respuestas de los encuestados y, en ocasiones, ocurre que ninguna de las categorías describe con exactitud lo que las personas tienen en mente”.

El otro tipo de cuestiones que componen este cuestionario son de carácter abierto, las cuales no delimitan las alternativas de respuesta de antemano con la finalidad de no influir en las posibles respuestas y que nos son especialmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de los encuestados o cuando esta información es insuficiente. El uso de este tipo de preguntas “... permite respuestas más amplias y redactadas con las propias

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

palabras del encuestado...” Fernández, L. (2007, pág. 2), reflejando una mayor profundidad de respuesta lo que le aporta más valor; pero en su contra tienen que “...el número de categorías de respuesta puede ser muy elevado; en teoría es infinito” Fernández, L. (2007, pág. 2), lo que por el otro extremo dificulta su resumen, interpretación y posterior clasificación para el análisis.

En el diseño de este cuestionario ante lo amplio del campo a tratar, se ha llevado a cabo en dos etapas. En la primera de éstas se ha optado por dividir en tres ámbitos correspondientes con los aspectos descriptores de las características de los sujetos que vamos a tratar. Estos ámbitos van desde las características del individuo, seguido del correspondiente al hábitat natural donde interacciona con sus iguales fuera de la institución escolar, y como último, se ha abordado al primer contexto de socialización en el que se desenvuelven estos sujetos, “la familia”. A continuación se muestra el cuestionario que se ha realizado

Antonio Leal Martín
Fac. CC. de la Educación de Málaga
Dep. de Didáctica y Organización Escolar
Dep. de Teoría e Historia de la Educ. y Mide



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

“Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población adolescentes en riesgo de exclusión social”

CUESTIONARIO I ETAPA

a) Características individuales

1. Diariamente tienes rutinas _____ ¿Cuáles? _____
2. Tienes responsabilidades a tu cargo _____ ¿Cuáles? _____
3. Crees que eres una persona responsable para tu edad _____
4. Tienes horarios para salir y llegar a casa _____ Crees que son muy estricto tus padres contigo _____ ¿Por qué? _____
5. Practicas alguna actividad de ocio/deporte _____ ¿Cuál? _____
6. ¿Cuándo empezaron a ir mal las cosas? _____



En qué ámbito en especial (familia, amigos o escuela)_____

7. ¿Por qué crees?_____
8. ¿Consumes drogas?_____ ¿Con que edad comenzaste?_____
9. ¿Qué tipo de drogas consumes?_____
10. ¿Con qué frecuencia? (Entre semana, fin de semana, siempre, de fiesta, eventualmente)_____

b) Contexto

11. ¿Vives en una vivienda de protección social o de carácter privado?_____
12. La casa es en propiedad o en alquiler_____
13. De qué tipo es tu vivienda (piso, chalet individual, adosado)_____
14. En tu barrio hay zonas ajardinadas_____ Estado_____
15. Y pistas deportivas_____ ¿En qué estado?_____
16. Hay pintadas en las paredes de tu barrio_____ ¿En qué cantidad?_____
17. Tus amistades son tu barrio_____
18. ¿Qué nivel académico tienen tus amigos?_____
19. ¿En qué gastáis normalmente el tiempo?_____
20. ¿Qué opinas de la presencia policial en tu barrio?_____

c) Familia

21. ¿Tus padres están casados o separados?_____
22. ¿Qué nivel de estudios tienen?_____
23. ¿Trabajan o están en situación de paro?_____

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

24. ¿En qué trabajan? _____
25. ¿Si están separados con cuál vives y con qué frecuencia ves a tu otro progenitor? _____
26. ¿Cuántos hermanos sois? _____
27. ¿Qué orden de nacimiento ocupas? _____
28. ¿Os habéis criados en el núcleo familiar o con otros familiares? _____
29. ¿Compartís momentos de interacción mutua? _____
30. ¿Cuál o cuáles? _____

Referente a la realización del cuestionario de la II Etapa, se ha llevado a cabo reorientándolo concretamente hacia dos aspectos, por un lado buscando aportar información referente al estilo docente que más se adecua al perfil del alumnado que aquí se aborda, mientras que por el otro, acerca de los aspectos psico-sociales en donde ha podido influir la realización de estos programas. Y el cuestionario que se ha generado es el siguiente:

Antonio Leal Martín
Fac. CC. de la Educación de Málaga
Dep. de Didáctica y Organización Escolar
Dep. de Teoría e Historia de la Educ. y Mide



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

“Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población adolescentes en riesgo de exclusión social”

CUESTIONARIO II ETAPA

1. Son creativas las actividades que realizáis

1 2 3 4 5
PCPI/FPB

1 2 3 4 5
ESO

2. Os motiva el profesor a mejorar las practicas

1 2 3 4 5

PCPI/FPB

1 2 3 4 5

ESO

3. Soléis realizar ejercicios prácticos en clase

1 2 3 4 5

PCPI/FPB

1 2 3 4 5

ESO

4. Os muestra la aplicación de lo aprendido en la realidad

1 2 3 4 5

PCPI/FPB

1 2 3 4 5

ESO

5. Profundizáis mucho en el análisis de los problemas

1 2 3 4 5

PCPI/FPB

1 2 3 4 5

ESO

6. Se preocupa el profesor de que repaséis

1 2 3 4 5

PCPI/FPB

1 2 3 4 5

ESO

7. Se extiende durante mucho rato la explicación del docente

1 2 3 4 5

PCPI/FPB

1 2 3 4 5

ESO

8. Es muy teórico lo que se enseña en clase

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

1 2 3 4 5

PCPI/FPB

COMENTARIOS

1 2 3 4 5

ESO

9. Has notado algún cambio en tu forma de plantearte la vida

a. Si

b. No

c. Algo

10. Crees que ha aumentado tu capacidad de adaptación a situaciones estresantes o en las que puedas sentir cierta presión

a. Si

b. No

c. Algo

11. Eres más empático, es decir, te sientes capaz de comprender los sentimientos y emociones de los demás

a. Si

b. No

c. Algo

12. Ha mejorado tu comunicación afectiva

a. Si

b. No

c. Algo

13. El buen humor está más presente en tu día a día

a. Si

b. No

c. Algo

14. Eres consciente de que eres responsable de tu propia vida (proactivo)

a. Si

b. No

c. Algo

15. Crees que tu capacidad de afrontamiento (de plantar cara) a tu problemática diaria, u otras situaciones comprometidas, ha aumentado

a. Si

b. No

c. Algo

3.3 Grupo Focal

Otra de las técnicas que se van a desarrollar para el levantamiento y recolección de datos en esta investigación es el grupo focal, denominado, según autores, como “entrevista exploratoria” o “focus group” consistiendo en un grupo reducido, de 6 a 12 personas, donde con la guía de un moderador, se busca hacer manar información de los participantes de una forma libre y espontánea sobre una temática dada.

La técnica de grupos focales según Hamui Sutton, A. y Varela Ruiz, M. (2012), “es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos”; mientras que, citado por los autores anteriores, para Martínez-Miguel, el grupo focal “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto”.

Esta técnica ocupa un lugar de peso en esta investigación, dado que por sus características es de gran utilidad para tratar los conocimientos y las experiencias de un grupo en interacción, lo que nos facilita el análisis de los pensamientos de un sujeto o del grupo, y por qué de pensar de esa forma. El desarrollo de esta técnica, es de forma colectiva, lo que sirve como lubricante para la participación de todos los sujetos y para el tratamiento de aquellos temas que pudieran calificarse como tabúes, propiciando una riqueza enorme de datos y un lugar para el debate y la confrontación de ideas desde las diferentes perspectivas que puedan aportar los sujetos que participen en esta técnica.

Según Gurdían-Fernandez, A. (2007, pág. 214) “desde el punto de vista metodológico, los grupos focales poseen elementos de la observación participante (OP) y de la entrevista cualitativa o en profundidad: es una forma de escuchar a la gente y aprender de ella a partir de su interacción discursiva en el grupo”. En el fragmento de esta autora se refleja la linealidad, la congruencia, existente entre estos tres procedimientos utilizados para la recogida de datos, todos presentes en la presente investigación, y representativos de una investigación de carácter cualitativo como la que se pretende desarrollar en este documento.

Añadir que, como otro pilar de la justificación de la utilización de esta técnica en esta investigación, que los grupos focales, según autores como

Fontas, C.; Fabiana, C.; Vitale, M. C. y Viglietta, D. (S. F.), establecen su finalidad en:

- “Conocer conductas y actitudes sociales, lo que ayuda a relevar información sobre una temática
- Obtener mayor cantidad y variedad de respuestas que pueden enriquecer la información respecto de un tema
- Enfocar mejor una investigación o ubicar más fácilmente un producto
- Obtener ideas para desarrollar estudios ulteriores”

Todas las acciones expuestas encajan con en aquello que se pretende con el desarrollo del grupo focal en esta investigación, aunque hay que tener presente que como el resto de técnicas que se han barajado para dar respuesta a las necesidades que presenta nuestra investigación, conlleva el contar con unas ventajas y la asunción de unos inconvenientes o desventajas a la hora de relevar información. “Sintetizamos a continuación algunas de las señaladas por J. Aabel:

VENTAJAS

- El ambiente de grupo puede entregar una atmósfera de seguridad, en la cual los participantes no se sientan presionados a responder cada una de las preguntas formuladas, pudiendo de este modo expresarse de una manera espontánea
- La flexibilidad que ofrece este ambiente grupal le permite al facilitador o moderador (entrevistador a cargo de la técnica) explorar otros temas relacionados a medida que van surgiendo. Como consecuencia, vemos que es posible que se genere en un período de tiempo corto una amplia gama de información
- Los resultados se encuentran disponibles con mayor rapidez para los miembros del proyecto
- La técnica promueve un proceso de comunicación colaborativa con los beneficiarios del proyecto y hace que el personal del

mismo mejore sus habilidades para comunicarse.

DESVENTAJAS

- Los resultados no pueden trabajarse estadísticamente, puesto que los entrevistados no son representativos de la población total
- Los participantes pueden sentirse incómodos al discutir en grupo temas íntimos
- El que tiene mayor facilidad de palabra puede dominar la discusión grupal
- Los participantes tienden a estar de acuerdo, a coincidir con los demás integrantes del grupo, en lugar de expresar opiniones de la minoría”

Citado en: Fontas, C.y otros (S. F.).

Para completar, añadir que el rol que ha de desempeñar el investigador como moderador del grupo focal, tiene una especial relevancia como guía del proceso en cuestión, dinamizando la participación, dando la turno de habla y otras acciones, para lo que es conveniente reunir los siguientes elementos como aquellos con los que ha de contar un buen moderador de grupos focales según Hamui Sutton, A. y Varela Ruiz, M. (2012):

- a. Conocer el mundo de vida del entrevistado: esto incluye el nivel socioeconómico, género, edad, grupo étnico, ocupación, nivel educativo, etc. Si es necesario un encuentro previo (pre-entrevista), se lleva a cabo para comprender mejor a los sujetos y el contexto del tema indagado
- b. Aludir a los temas importantes y significativos para los participantes
- c. Recuperar la cualidad de lo expresado en el lenguaje común y corriente

- d. Propiciar descripciones densas en los términos de Clifford Geertz, es decir, narrativas desde las cuales la experiencia individual refleje el contexto social donde se inscribe
- e. Dar especificidad a las situaciones referidas
- f. Mantenerse abierto a cualquier novedad que surja en el proceso y explorarla
- g. Focalizar la conversación en determinados temas
- h. Detectar los aspectos ambiguos o no bien definidos que muestren los participantes, o que incluso puedan resultar contradictorios
- i. Identificar cambios de las descripciones o los significados respecto de ciertos temas, en el transcurso de la entrevista colectiva
- j. Ser sensible con respecto a ciertos temas que pueden afectar a los participantes
- k. Cuidar las relaciones interpersonales durante la conversación
- l. Lograr que sea una experiencia positiva para los participantes, al descubrir perspectivas nuevas acerca de su propia situación de vida”

Y para concluir, continuando con el papel que desarrolla el mediador como variable a tener en cuenta en la calidad de la información que se puede obtener en el desarrollo de un grupo focal, se aportan unas recomendaciones y técnicas que favorecen la obtención de mejores datos durante la realización de esta técnica, que según Susan Scrimshaw y Elena Hurtado, citadas en: Fontas, C.y otros (S. F), son las siguientes:

- **“Sustitución:** Es un cambio en la presentación de la pregunta, usando algunas palabras diferentes, pero sin variar el sentido de la misma. El facilitador debe estar seguro de que la forma en que se formula la pregunta no sugiere en sí una contestación determinada
- **Clarificación:** Después de que la pregunta haya sido contestada por el participante, se puede repetir dicha respuesta a fin de clarificar o profundizar más en el tema

- **Reorientación:** Esta técnica ayuda a animar la discusión entre todos los participantes
- **El experto:** Es preferible que personas "especializadas" (autoridades, etc.) no asistan a las reuniones
- **El que no participa:** Para animar a un participante apacible, el facilitador debe dirigirse directamente a él utilizando su nombre y puede abiertamente solicitarle su opinión
- **El participante dominante:** Cuando en el grupo exista un participante dominante, el facilitador puede solicitar una participación más activa del resto."

3.4 Validación del instrumento

Toda la información de la que se dispone como resultado de la utilización de los diferentes instrumentos de recogida y levantamiento de datos a los que se han ido haciendo referencia en los anteriores apartados, necesita gozar de una validez contrastada que le otorgue la calidad y la objetividad pertinente a las conclusiones que de un posterior análisis se deriven. Para todo ello, es esencial tener en cuenta que "se entiende que la información es válida si ha sido obtenida con un procedimiento que realmente está construido para recabar los datos que se buscan y no otra cosa" (Martínez González, R. A. , 2007, pág. 82); y dando un paso más y en palabras de Martín Arribas (2004, pág. 27), podemos tener presente la definición de validez como "el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido"

Siguiendo en esta línea podemos asentar que la esencia de la validez de los datos se encuentra en los procedimientos utilizados para la obtención de éstos, los cuales han de estar plenamente contextualizados y adecuados a las variables que describen a la población sobre la que se va a trabajar, así como, a los fines que se persiguen con la investigación que se está realizando.

Por todo lo anterior, podemos añadir que existen distintos tipos de validez que dependiente de las características de la investigación a realizar y tomando como referente a la investigadora Martínez González, R. A. (2007, pág. 83-85) podemos destacar los siguientes:

- Validez de Contenido, “que hace referencia al grado en que las preguntas que incluyen las técnicas hacen realmente referencia a las características que se pretenden valorar”
- Validez Predictiva, “permite anticipar las puntuaciones que podría obtener una persona en una característica (...) distinta a la que valora la propia prueba que se está utilizando...”
- Validez Concurrente, “permite estimar también la existencia de una característica en un sujeto en el momento actual –no solo en un momento futuro–” (caso especial de validez predictiva)
- Validez de Constructo, “hace referencia al grado con que una prueba es capaz de captar la característica concreta que se pretende valorar con ella”

En la investigación que se lleva a cabo, por su finalidad, tiene especial relevancia la validez de contenido del instrumento a utilizar para la recogida de datos, ya que, según Robles Garrote, P., & del Carmen Rojas, M. (2015), reincidiendo en lo expuesto anteriormente por Martínez González, R. A. (2007) expresan la especial atención que hay que poner sobre los ítems y/o aspectos que conforman el instrumento de medición al tratarse éstos de los indicadores de aquello que pretendemos valorar.

“A diferencia de otros tipos de validez, la de contenido no puede ser expresada cuantitativamente, a través de un índice o coeficiente; ella es más bien una cuestión de juicio. Es decir, la validez de contenido, por lo general, se estima de manera subjetiva o intersubjetiva. El procedimiento más comúnmente empleado para determinar este tipo de validez, es el que se conoce con el nombre de juicios de expertos... (Ruiz, 2002: 76)”, citado en López, E. G., & Almenara, J. C. (2011, pág. 4). Este tipo de validez “...es cualitativa pues deben juzgar la capacidad del mismo para evaluar todas las dimensiones que deseamos medir”, tal y como exponen Robles Garrote, P., & del Carmen Rojas, M. (2015, pág. 2)

A la hora de escoger este método de validación se ha tenido presente lo expuesto por Cabrero y Llorente (2013), los cuales exponen que “el juicio de expertos como estrategia presenta una serie de ventajas entre las que destacan la posibilidad de obtener una amplia y pormenorizada información sobre el objeto de estudio y la calidad de las respuestas por parte de los jueces”, (citado en Robles Garrote, P., & del Carmen Rojas, M., 2015, pág. 3), aspectos que

enriquecen y dan calidad al proceso de levantamiento y recogida de datos que se lleva a cabo en el desarrollo de la investigación.

Para el desarrollo de este método como eje estructural se encuentra la selección de estos expertos, para lo que en esta indagación se ha establecido como criterio de peso la cercanía entre éstos y el contexto/sujetos de los que se ha extraído la información; además de su experiencia y la vinculación de su currículo en el campo a estudiar. Destacar la importancia del contexto en la selección de los expertos debido a que “la investigación cualitativa requiere que toda información recolectada se interprete sólo dentro del marco contextual de la situación social o educativa estudiada, ya que la investigación cualitativa se basa, fundamentalmente, en la contextualización holística y natural de la situación o fenómeno que se va a estudiar” (Gurdían-Fernández, A., 2007, pág. 222).

Referente al método de recogida de la información brindada por los jueces, se ha optado por un método individual, es decir, se ha obtenido la información de cada uno de los expertos sin que los mismos estén en contacto con la finalidad de que cada uno vierta su opinión libremente, huyendo de la influencia que puedan ejercer unos en otros. Siguiendo con esta línea descriptiva del proceso de validación destacar que todo este proceso, al igual que el resto del desarrollo de esta investigación, ha estado marcado por un seguimiento cauteloso y pormenorizado de cada uno de los apartados que se han y se están describiendo, tanto por parte de los directores y doctorando, como de aquellos que se han incorporado para ir dando forma a toda esta estructura investigadora, como son por ejemplo los jueces, ya que, “la calidad de un estudio está determinada, en gran medida, por el rigor metodológico con que se realizó la investigación”, Gurdían-Fernández, A. (2007, pág. 222)

En cuanto al instrumento para el acopio de datos, para esto se ha tenido presente a la hora de realizarlo que “la selección de uno u otro depende tanto del objeto a evaluar como de los objetivos que persiga el evaluador y la facilidad de acceso a los expertos” (Cabrerero y Llorente, 2013, pág. 18). Por ello se ha optado por la entrevista (en profundidad y grupo focal) y el cuestionario con las diferentes especificaciones que anteriormente se han abordado.

Y tomando como referencia la estructura utilizada por Robles Garrote, P., & del Carmen Rojas, M. (2015), el desarrollo del proceso validación es la que se detalla a continuación:

a. Contexto del proceso de validación

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

La rutina que se presenta a continuación se ubica metodológicamente en el proceso organizativo de una tesis doctoral que centra sus bases en el estudio de la población adolescente en riesgo de exclusión social.

Este proceso tiene por objeto el analizar las diferentes características que ofrezcan información relevante referente a los por qué un conjunto de alumnos y alumnas, en los últimos años en alza, direccionan su paso por la educación obligatoria a la no consecución de la titulación básica y se exponen a las puertas de la exclusión social.

Tras un primer periodo de interacción del investigador con la población foco del estudio, surgen las primeras dimensiones sobre las que estructurar la investigación con la intención de dar base al acopio de información resultante, tras lo que se procedió a la elaboración y la negociación de los ítems para una entrevista/cuestionario que permitiera concretar determinados aspectos. Para legitimar este instrumento se ofrece al grupo de expertos con la finalidad de otorgar validez al contenido de estas pruebas.

A modo de resumen, se presenta a continuación una tabla donde localizar los aspectos de la investigación cualitativa que servirá de contexto para el posterior proceso de validación por expertos.

Tema de la investigación	<ul style="list-style-type: none">○ Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población adolescentes en riesgo de exclusión social
Objetivo general de la investigación	<ul style="list-style-type: none">○ Analizar las diferentes variables que inciden en que el alumnado que cursa la ecuación obligatoria no finalice con éxito esta etapa exponiéndose a las puertas de la exclusión social.
Informantes	<ul style="list-style-type: none">○ Estudiantes y docentes de los Programas de Cualificación Profesional Inicial/Formación Profesional Básica
Instrumentos de	<ul style="list-style-type: none">○ Entrevista/cuestionario que se precisa de la

recogida de información	validación de su contenido en cuanto a relevancia y formulación de categorías e ítems
--------------------------------	---

b. Descripción del proceso de validación

Para avanzar hacia el objetivo que se pretende con el desarrollo de esta investigación se han ejecutado dos etapas con sus correspondientes cuestionarios a realizar por la población estudiada; en la primera con 30 ítems, mientras que en la segunda tan solo 18. A este instrumento se aplicó el juicio de expertos para que éstos valoraran los ítems elaborados, así como una valoración global del mismo. Referente a los ítems específicamente se les solicitó que “valoraran cualitativamente su grado de pertinencia al objeto de estudio y, además, su grado de precisión y de adecuación desde el punto de vista de su definición y formulación sintáctica”, Robles Garrote, P., & del Carmen Rojas, M. (2015, pág. 3).

En este proceso de validación de contenido el conjunto de expertos hace especial incidencia en su tarea en la comprobación de que los ítems que forman parte de este instrumento miden las categorías que se pretenden, si se repiten o faltan otras y si caracterizan propiamente a la prueba.

La selección de los expertos se ha primado la interacción directa con el contexto objeto de estudio, y resultante de ello se han escogido a 3 expertos con una amplia trayectoria con la población con la que se está trabajando, así como con una formación que avala su profesionalidad en este campo. Y para la modalidad de evaluación del instrumento se optó por la individual, a través de un cuestionario, que persiguiendo la esencia de esta modalidad, debían cumplimentar por escrito sin que mantuvieran contacto entre éstos.

A continuación se expone el cuadro resumen de los aspectos que alberga este punto:

Objetivos de la validación	<ul style="list-style-type: none">○ Analizar y valorar el grado de pertinencia al objeto de estudio y, además, su grado de precisión y de adecuación desde el punto de vista de su definición y
-----------------------------------	---

	<p>formulación sintáctica</p> <ul style="list-style-type: none">○ Comprobar que los ítems que forman parte de este instrumento miden las categorías que se pretenden, si se repiten o faltan otras y si caracterizan propiamente a la prueba
Expertos	<ul style="list-style-type: none">○ Se han seleccionado 3 expertos, donde nos encontramos con una experiencia que oscila entre los 5 y los 12 años vinculados a la docencia directa con alumnado que cursa PGS/PCPI/FPB, desarrollándose ésta, según el experto, entre la formación técnica de éstos programas o la formación básica que ofrece el programa.
Modo de validación	<ul style="list-style-type: none">○ Método individual con el que obtener información de cada uno de los expertos sin que éstos estén en contacto con la finalidad de que cada uno vierta su opinión sin influencias

c. Descripción del cuestionario de validación para el juicio de expertos

El cuestionario que se ha realizado tiene la finalidad de servir de estructura para permitir a los expertos realizar una evaluación concreta y enfocada específicamente a los siguientes aspectos:

- Grado de relevancia de los ítems de cada categoría
- Grado de imposición de la petición descrita
- Adecuación de los ítems al nivel lingüístico
- Validez pragmática de las categorías seleccionadas
- Claridad de los puntos desde el punto de vista de significado y formulación
- Espacio en blanco (libre expresión)

Los aspectos expuestos anteriormente corresponden con cada uno de los ítems que alberga el cuestionario de los expertos. Este instrumento de

validación está formado por seis preguntas las cuales se valoran en función de una Escala Linckert de 4 puntos que expresa el grado de acuerdo. Junto a esta escala cada pregunta tiene adjunto un recuadro en el que añadir las observaciones que se consideren oportunas.

CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN

Número de ítems: 6

Categorías o descriptores por evaluar:

1. Grado de relevancia de los ítems de cada categoría
2. Grado de imposición de la petición descrita
3. Adecuación de los ítems al nivel lingüístico
4. Validez pragmática de las categorías seleccionadas
5. Claridad de los puntos desde el punto de vista de significado y formulación
6. Espacio en blanco (libre expresión)

Modo de cumplimentación de ítems:

- A la hora de cumplimentar los primero 5 ítems del cuestionario la valoración de cada uno de los éstos se lleva a cabo mediante una Escala Linckert en la que seleccionar 1 de los 4 puntos que se ofrecen, los cuales varían desde 1. Muy Bajo, 2. Bajo, 3. Alto y 4. Muy alto. Tras esta escala de seguido se presenta un recuadro donde poder exponer cualquier comentario acerca de lo evaluado, así como, reflejar aquellos aspectos del material analizado que crea el experto de ser propuesto para cambiar, modificar e incluso eliminar.
- El ítems número 6 ofrece al experto la posibilidad de incluir en su evaluación cualquier aspecto que crea oportuno referente a proceso realizado, cuestionario a carácter global, o referente a otros aspectos que considere necesario tener en cuenta para la mejor evolución del proceso de levantamiento y recogida de datos.

d. Observaciones tras el proceso de validación

A continuación se presentan las diferentes observaciones aportadas por los expertos, los cuales aconsejaron como cambios más relevantes hacer ajustes referidos a la mejora de la consonancia y la comprensión de las preguntas del cuestionario.

Se aludió específicamente a las preguntas 2 y 7 (Contexto), 9 (familia) y 3 y 6 (características individuales) de la I Etapa, y a la 10, 11 y 16 de la II Etapa, pidiendo que se modificara o se complementara con la finalidad de ser más directo facilitando así su comprensión. Por otro lado, tras el análisis de la I Etapa como producto de la observación de los expertos corroboraron algo que ya tenía presente, y que consistía en incorporar nuevas variables (institución escolar e impacto social) e efectuar modificaciones que incidieran en la recogida de la información produciendo un impacto significativo en la cantidad, variedad y la calidad de los datos que se estaban recolectando.

Referente a lo anterior, con la intención de evitar el divagar por parte del alumnado y de no desmembrar en muchas subdivisiones la información que se pretendía adquirir, consideraron acertado los expertos el carácter dicotómico general presente en las preguntas que componían los cuestionarios de la I Etapa, a las cuales a continuación les acompaña una pregunta abierta que otorga la posibilidad a los encuestado de verter más información, pero ya, sobre los planos establecidos con anterioridad, estructura que se mantuvo en la II Etapa pero ampliando la oferta de respuesta a tres posibilidades (sí, no o algo).

Y en cuanto, a las preguntas abiertas los expertos consideran que éstas son las responsables de aportar los resultados cualitativos, ya que son los datos más valiosos y congruente con la indagación que se está desarrollando.

Del ejercicio del grupo de expertos se han generado sugerencias que se han procesado, analizado y valorado, teniéndolas presente en la construcción de la versión final del instrumento, todos aspectos que han generado beneficios que inciden directamente en la mejora de la validez del cuestionario, al incidir estas sugerencias directamente en el contenido de las preguntas y en los aspectos estructurales, imposibilitando posibles sesgos de contenidos y/o errores durante su realización.

El cuestionario de validación utilizado en esta acción es el que se presenta a continuación:

Antonio Leal Martín
Fac. CC. de la Educación de Málaga
Dep. de Didáctica y Organización Escolar
Dep. de Teoría e Historia de la Educ. y Mide



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

*“Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población
adolescentes en riesgo de exclusión social”*

CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN

1. Grado de relevancia de los ítems de cada categoría



1



2



3



4

2. Grado de imposición de la petición descrita



1



2



3



4



3. Se adecuan los ítems al nivel lingüístico del alumnado



1



2



3



4

4. Validez pragmática de las categorías seleccionadas



1



2



3



4

5. Claridad de los ítems desde el punto de vista de significado y formulación



1



2

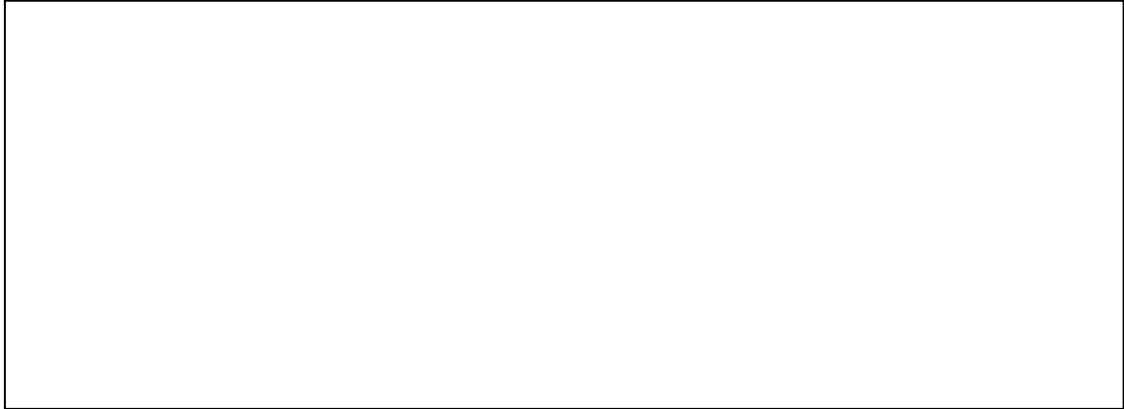


3



4

6. Percepción general sobre el cuestionario, observaciones y recomendaciones



4. Población y muestra

En el presente punto se describe la población objeto de esta investigación donde se adjunta, además, datos que ayuden a estructurar la imagen del conjunto tratado de una forma más extensa, con la intención de facilitar la comprensión de las características de los sujetos que son la finalidad de la realización del posterior análisis que se va a desarrollar.

Y tras la presentación de la población, se expone en cuestión, la muestra responsable de todo este estudio donde se describe el proceso de selección que se ha desarrollado hasta concretar este conjunto de sujetos y otros aspectos vinculados a esta labor.

4.1 Población

Durante los primeros años de la instauración de la L.O.E., Ley Orgánica que conllevó la aplicación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (P.C.P.I.); la Consejera de Educación en Andalucía, Mar Moreno, explicó en el

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

Parlamento de Andalucía, las medidas de atención a la diversidad y la ampliación de las oportunidades que pone en marcha el Sistema Educativo andaluz a través de los P.C.P.I., entre otras medidas, con la intención de favorecer la inserción social, educativa y laboral de aquellos jóvenes menores de 16 años que no han superado con beneficio su paso por la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) con la consiguiente obtención del Graduado en Secundaria.

La población objetivo de esta investigación, es decir, los “sujetos que reúnan características acordes con el tema y con las variables que se pretende estudiar”, definición según Gurdían-Fernandez, A. (2007, pág. 64-65) es el alumnado que cursa los P.C.P.I. en la comunidad autónoma de Andalucía y los profesionales docentes o con competencias en la materia con los que cuente el centro y que interaccionen directamente con ellos.

En cuanto a los alumnos y alumnas en el curso 2009/10 ascendía a 11819 sujetos que se habían matriculado repartidos por los 422 centros sostenidos con fondos públicos que ofertan la realización de estos programas (Periódico de Córdoba, 23/09/2009). Hoy en día a partir de los datos de www.publico.es la matriculación para la nueva Formación Profesional Básica (F.P.B.) partiendo de que en el curso pasado hubo 40.468 alumnos y alumnas y la demanda ha crecido de forma exponencial ante el constante chirrío que se produce entre las características que describen el sistema educativo, y las peculiaridades sociales del alumnado al que va destinado, se barajan unas cifras de carácter estimatorio para este curso de unos 68.300 estudiantes con el consiguiente aumento también de la plantilla docente, “lo que refleja el asentamiento de esta opción en el sistema educativo español”, sostiene educación (<http://www.publico.es>, Publicado: 23.10.2015 12:05).

El crecimiento por parte de las instituciones que ofrecen la posibilidad de cursar estos P.C.P.I., ahora F.P.B., no va a la par de su demanda que realiza la población objeto de esta investigación, por lo que aquellos alumnos y alumnas más vulnerables de ser pasto de la exclusión formativa y social que no llegan a optar a estos programas no tienen la oportunidad de una nueva salida profesional homologada a través del reconocimiento de la adquisición de unas competencias profesionales, de superar la prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio o la posibilidad de obtener el título de graduado en E.S.O.

“Anualmente más de 50000 jóvenes, entre 16 y 18 años, están fuera de cualquier itinerario formativo sin la titulación mínima del Sistema Educativo Español”

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2009)

Siguiendo aprovechando los datos expuestos en el Periódico de Córdoba, versión digital, se incluye este cuadro en el que ver la cantidad de alumnos y alumnas que cursan estos programas por cada una de las provincias de que componen la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Provincia	Alumnas/os	Porcentaje
Sevilla	2938	24,85%
Málaga	2626	22,21%
Córdoba	1821	15,4%
Granada	1511	12,78%
Jaén	1098	9,29%
Huelva	964	8,15%
Almería	861	7,28%
Cádiz	0 (No hay PCPI)	0%

<http://www.diariocordoba.com>

Acotando poco a poco a la población que cursa los P.C.P.I. para llegar a la muestra con la que trabajaremos en nuestra investigación, en la provincia de Málaga imparte estos programas un total de 85 centros oficiales, de los cuales 36 se encuentran en Málaga capital según los datos del portal web de la Junta de Andalucía (a 25-03-2010) para el curso anterior.

4.2 Muestra

Tomando conciencia sobre la población susceptible de nuestra investigación, llega la hora de abordar la tarea de acotarla tomando como referente una muestra de ésta que se adapte a las características y a la finalidad del estudio que pretendemos desarrollar, por esto tomando como referente a Hernández, et al (2008, pág. 562), partimos del concepto de que “la muestra en el proceso cualitativo es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia”.

Apoyando al fragmento expuesto de Hernández et al, autores como Angulo López, E. (2012) en esta misma línea aporta que en investigaciones de corte cualitativo donde la esencia de éstos es la comprensión e interpretación de la realidad que se pretende estudiar, “el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística pues el interés no es generalizar los resultados de una población más amplia”. De ahí que se premie más la calidad de la información y en efecto de los productos que se puedan obtener, que el peso de la muestra en cuestión, que en realidad es lo que nos va a ayudar “a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación que se han planteado”.

A la hora de realizar la selección de una muestra de la población con la que pretendemos trabajar, es decir, de los sujetos de los que se van a extraer los datos necesarios para realizar su posterior análisis, se utiliza un procedimiento denominado “muestreo”. Este modo de selección se puede desarrollar de diferentes formas dependientes del diseño de la investigación que se va a llevar a cabo, tal y como se muestra en la tabla siguiente:

PROCEDIMIENTO DE MUESTREO

PROBABILÍSTICOS	NO PROBABILÍSTICOS
<ul style="list-style-type: none">• Muestreo aleatorio simple• Muestreo aleatorio estratificado<ol style="list-style-type: none">a. Con fijación simpleb. Con fijación proporcional	<ul style="list-style-type: none">• Muestreo incidental o accidental• Muestreo deliberado o opinático

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Muestreo por conglomerados o racimos | |
|--|--|

Martínez González, R. A. (2007, pág. 56)

A partir de la selección del muestreo más adecuado a nuestro fin, obtendremos la muestra con la que trabajar, y según Zorrilla y Torres (1992, pág.76-77) podemos inferir:

- a. “Alguna o algunas propiedades del universo donde se obtienen
- b. No tener que estudiar exhaustivamente todos los elementos que lo componen”

A esto, siguiendo a este mismo autor (1992, pág.76-77) habría que añadir otras “dos grandes ventajas del muestreo [como] son economía y la rapidez en la obtención de los datos”

El propósito final de este estudio no es el realizar deducciones sobre una población con un carácter arbitrario, sino el de poder llegar a conocer con cierta profundidad la realidad, el contexto, el campo de interacción donde fluye el día a día de los sujetos que se matriculan en unos programas como a los que aquí estamos haciendo alusión, aspecto que guarda la congruencia con el enfoque etnográfico que empapa esta investigación y que concuerda en armonía con el resto de elementos metodológicos que se han ido destacando, entre otros, hasta el momento.

Por todo esto, para la elección de la muestra en cuestión, se ha empleado un procedimiento de muestreo no probabilístico, que “aunque no permiten extraer muestras representativas de la población, sí facilitan el estudio cualitativo en profundidad del tema que interesa dentro de un contexto determinado” (Martínez González, R. A. (2007, pág. 55). Este tipo de muestreo, según esta misma autora, da opción a la siguiente elección:

- “**Muestreo Incidental** se produce cuando el investigador trabaja con una muestra a la que tiene directamente acceso por su cercanía: personas conocidas, sujetos con los que se relaciona cotidianamente, etc.

- **Muestreo Deliberado** el investigador selecciona a los sujetos cuidadosamente entre aquellos a los que tiene acceso en función de la información que necesita; por ejemplo, sujetos que sean expertos en un tema, con experiencia probada, etc.”

“...en el caso de que se realicen sucesivas investigaciones sobre un mismo tema con este tipo de muestreo, en las que se van extrayendo y estudiando muestras con características equivalentes, se puede llegar a alcanzar progresiva y acumulativamente un número relevante de sujetos que podría llegar a constituir una muestra colectiva con características similares o equivalentes a las que tienen las muestras extraídas con procedimientos de muestreo probabilístico. Ello facilita el trabajo de investigación en el ámbito de la Educación y la posibilidad de seguir estableciendo inferencias a la población por vía inductiva a partir del estudio de casos o de muestras particulares”

Martínez González, R. A. (2007, pág. 56)

En esta ocasión se realiza un muestreo de carácter “Incidental”, al trabajar primeramente con un grupo de alumnos y alumnas a los que el investigador tiene acceso directo al basarse su interacción en el desempeño de los roles docente-educando, mientras que el resto de la muestra está conformada por otros 3 grupos de sujetos que cursan la Formación Profesional Básica en diferentes centros de Enseñanza Secundaria de la provincia de Málaga con los que el responsable de este estudio está vinculado por motivos profesionales, los cuales a continuación se van a ir describiendo para poderlos ir ubicando y adquirir más datos de los mismos que nos permitan una reconstrucción mental de la realidad que con la que se va interaccionar.

Materializando todo esta parte teórica sobre la selección de la muestra, y para irle dando forma y poniendo caras a la muestra, comienzo con el primer de los grupos que la constituye, del cual el investigador fue docente y que está formado por un total de 20 alumnos y alumnas durante el curso 2011/2012, y que se encuentran matriculados en un Aula Profesional (Art 7, O.M./MEC) en el Centro de Formación Permanente “El Ovoide” perteneciente al Exc. Ayunt. de Benalmádena.

A lo que se sumó el resto de la muestra, configurada por la población que cursaba estos programas en los centros IES Universidad Laboral, CDR San Estanislao de Kostka y en el IES Manuel Alcántara, sumando a lo anterior un total de 89 alumnos y alumnas (total 109), más 6 profesores y cuatro orientadores.

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

CAPITULO 7: Recogida, análisis e interpretación de los datos

- 1. Introducción**
- 2. Recogida de los datos**
- 3. Análisis de los datos**
 - 3.1 Momentos del análisis cualitativo**
 - 3.2 Categorías**
 - 3.3 Descripción de la información en función de las categorías**
 - 3.4.1 Competencias personales**
 - 3.4.2 Institución escolar**
 - 3.4.3 Impacto social**
- 4 Limitaciones**

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

CAPITULO 7: Recogida, análisis e interpretación de los datos

1. Introducción

En el presente capítulo se va a abordar la recolección de los datos, así como, su posterior análisis e interpretación de los mismos. Para la recogida de la información de se van a utilizar los instrumentos y procedimientos que con anterioridad en el capítulo 6º se presentaron, haciendo alusión en este apartado a los diferentes momentos en los que se produjeron, a cómo se llevaron a cabo y otras variables que ayudan a la descripción de este proceso, como pueden ser el diferenciar la recogida por los agentes que intervienen, así como por el ámbito al que hace alusión.

Referido a la interpretación y al análisis de esta información se concretan, se han tenido en cuenta en la realización de este ejercicio un conjunto de aspectos con la intención de guardar la mayor veracidad y reflejar su contenido en base al marco teórico sobre el que se sostiene este proceso indagatorio. Para ello se ha creído oportuno realizar unas categorías que permitan diferenciar el producto resultante en diferentes campos, justificando esta acción con la finalidad de no ir saltando de un extremo a otro, e ir buscando el conferirle a este documento una mayor coherencia y un hilo conductor que sea notable por su continuidad, lo que va a facilitar su comprensión, así como, otros beneficios adquirido a partir de los diferentes elementos estructurales, como por ejemplo, la exposición de fragmentos textuales resultantes de la recogida de datos que otorgarán más valor a lo expuesto.

Para concluir, destacar que en el último punto de este capítulo se hace alusión a que se debe tener en cuenta la dificultad que adquiere este proceso, especialmente el de recogida de información, debido principalmente por las características de la población objeto de esta investigación como son los alumnos y alumnas de estos programas, los cuales ante cualquier circunstancia que se puede justificar, por ejemplo: por la falta de interés en la participación en el proceso de recogida, por la negativa a hacer público su situación personal, por querer llamar la atención,... o por cualquier otro motivo, que puede dar lugar a que la información vertida no goce con la veracidad que se debiera generando en una pequeña contaminación del producto resultante. En este caso, por nuestra parte, se ha puesto especial interés desechando cualquier respuesta que levantara sospecha de haberse realizado (como pudiera ser en los cuestionarios) sin la lectura correspondiente o pensando adecuadamente lo que se le estaba preguntando para no introducir sesgos en los resultados.

2. Recogida de los datos

La recogida de datos, tal y como se adelantó en apartados anteriores, se ha realizado a través de los procedimientos y técnicas que se han ido presentando en el capítulo 6, y se ha desarrollado a lo largo de dos etapas. Una primera que se llevó a cabo exclusivamente en el Centro de Formación Permanente el Ovoide durante tres sesiones aprovechando las horas de tutoría los viernes, cuya finalidad prioritaria era la de obtener unos primeros datos que nos permitiera, junto los recogidos en el día a día como tutor del alumnado en el PCPI de este centro a través de la observación diaria, obtener pistas con la finalidad de poder estructurar unas categorías que permitieran adjuntar el resto de los datos obtenidos en este proceso de recogida ya durante la segunda etapa, un periodo más extenso tanto temporal como respecto al tamaño de la muestra en cuestión, y que junto con las modificaciones oportunas que surgieran como producto de la primera etapa buscaban el aprovechar al máximo todo aquello que se vislumbrara en los datos obtenidos.

Todo este proceso de recogida se ha desplegado desde una perspectiva abierta a la flexibilidad y adaptación al cambio propios de una investigación basada en un enfoque mayoritariamente cualitativo como es el caso, ante los posibles replanteamientos estructurales (entre otros) que pudieran darse en cualquier momento si el desarrollo de la investigación así lo aconsejara.

Prosiguiendo con la recolección de los datos, en la primera etapa ha sido realizada a través de un cuestionario en el que se abordan los siguientes tres ámbitos, tal y como se expuso en el capítulo anterior:

- Las características individuales
- La familia
- El contexto físico y humano

Este cuestionario además de las características descritas anteriormente en el capítulo 6º, cuenta con una última pregunta de carácter abierta que invita a una breve redacción en base a unos puntos que más adelante se concretan, y que permite el corroborar y anexionar más información a la que se ha obtenido con el resto del cuestionario, y en cuya descripción nos extendemos más adelante.

A la hora de decantarnos por el empleo de un cuestionario para la realización de esta investigación, ha sido en gran parte al considerarlo un medio útil y eficaz para recoger información en un tiempo breve (Osorio, R. 2001), y al

considerarlo una entrevista estructurada donde el sujeto proporciona información por escrito sobre sí mismo o sobre el tema propuesto.

El cuestionario se ha confeccionado siguiendo las instrucciones, entre otros, de Kotliarenco, M. A. y Méndez, B. (1998), y éste cuenta mayoritariamente en cada uno de los ámbitos con cuestiones de tipo restringido o cerrado, y una pequeña parte de otras de tipo abierto con la intención añadir información a algunos de los puntos tratados. El apostar por este tipo de estructura encuentra su aprobación, en que las primeras cuestiones buscan que el alumnado emita unas respuestas breves y delimitadas, generalmente de carácter dicotómico, y por sus ventajas, tanto para el encuestado/a al ser más fácil de rellenar, como para el investigador al resultar más liviana la tarea de analizar y de clasificar.

En cuanto al otro tipo de cuestiones, las de carácter abierto, éstas no delimitan de antemano las respuestas que pueda emitir el que la realice y nos son especialmente útiles cuando carecemos de base referente a las posibles respuestas de los informantes o cuando la información de la que disponemos es insuficiente. Además resaltar que este tipo de cuestiones reflejan una mayor profundidad de respuesta lo que le aporta más valor al enfoque desde el que pretendemos realizar esta investigación, mientras que por el otro extremo se dificulta su resumen, interpretación y posterior clasificación para el análisis.

Como se adelantó anteriormente, la última de las preguntas que componen este cuestionario se caracteriza por invitar al alumnado a la realización de una breve redacción de carácter autobiográfico para lo que se le han proporcionado una serie de puntos a seguir con la intención de unificar la información de toda la muestra alrededor de éstos, con la finalidad de que nos sirva para aportar más valor a la obtenida a partir de los tres ámbitos del cuestionario.

La necesidad de la realización de esta redacción viene motivado en parte por la existencia de datos a los que se ha accedido y que se han incorporado evidenciando una posible complejidad en su posterior categorización, al haber sido producto de la observación diaria resultante de la interacción entre estos sujetos y el observador (participación-observante) en diferentes espacios de la institución escolar, lugares donde surgía espontáneamente un diálogo en el que se vislumbraba información de valor para la investigación que se estaba llevando a cabo, además de para saciar la necesidad de plasmarlo por escrito de la mano de sus propios protagonistas.

Para la realización de esta narración se han aportado unos puntos a seguir, motivado por el hecho de concretar y de enfocar lo narrado hacia la verificación de los datos obtenidos y no distender el resultado de éstos a otros aspectos que se encuentren fuera de los objetivos, ya que lo que se pretende es aportar coherencia a la propuesta metodológica y a su carácter “natural” referente a la información emanada tanto en el resto de preguntas del cuestionario, al igual que a la surgida en los espacios naturales, propios de la institución escolar a través de la interacción del investigador con los educandos, y recogidos a posteriori con la intención de no desnaturalizar la escena y guardar congruencia con el perfil de los informantes y la adecuación a sus espacios, tiempos, ritmos, intereses y motivación para participar en la investigación.

Los puntos de los que se hablan en el párrafo anterior para responder a esta pregunta han sido los que se exponen a continuación:

- Breve descripción biográfica a cerca de su familia (número de hermano, padres, residencia,...)
- Momento más positivo de su vida y el más negativo
- Cambio de hábitos (cambio de amigos, de rutinas, aspectos típicos de la adolescencia,...)
- Primer contacto con las drogas
- Su percepción sobre la escuela, destacar el mejor maestro/a, el peor y una reflexión acerca de cómo creen que han acabado en el PCPI.
- Autoevaluación (¿cómo te definirías?, ¿con quién te identificas?,...)

Ineludiblemente de no haberse concretado de esta forma unos puntos a tratar podría haberse ampliado el análisis categorial, y de hecho, hay aspectos que se contemplan como “imput” para continuar con una nueva investigación.

En la segunda etapa de recogida de datos que se ha realizado ésta se ha extendido a los centros IES Manuel Alcántara, IES Universidad Laboral y CDR San Estanislao de Kostka, al igual que en la primera se ha desarrollado durante la hora de tutoría empleándose cuestionarios, los cuales se han cumplimentado partiendo de los utilizados en la primera etapa con pequeñas modificaciones, fruto del análisis de los primeros buscando el indagar, matizar, pequeños aspectos que se ha creído oportuno intentando dotarlo de una mayor profundización en temas de interés para la investigación.

En esta etapa se han incorporado otros procedimientos y técnicas para el levantamiento y recolección de datos como son la entrevista en profundidad y el grupo focal, herramientas presentadas en el capítulo 6, con los que dotar a nuestra investigación de un campo más amplio de datos en el que poder basarnos para su posterior análisis e interpretación de los mismos.

La entrevista en profundidad o cualitativa según autores como Sierra (1998) y Galindo (1998), en Gurdían-Fernández, A. (2007, pág. 197) la definen como “aquella no directiva, abierta, no estructurada, ni estandarizada, la cual sigue un modelo conversacional, superando la perspectiva de un intercambio formal de preguntas y respuestas en la medida que trata de emular un diálogo entre iguales”.

En el desarrollo de esta entrevista han participado cada uno de los tutores de los diferentes FPB con los que se ha trabajado, a los que se han sumado alumnos y alumnas motivados por la charla de presentación de la investigación en cada uno de los centros y por las recomendaciones de sus tutores.

Esta entrevista está caracterizada según Galindo (1998) por su carácter holístico, que posiciona su objetivo en la vida misma, en las experiencias y valores y con una estructura simbólica que consiste en ofrecer al entrevistado los estímulos necesarios para que sienta que puede expresar con absoluta libertad sus sentimientos y opiniones acerca del punto que se está tratando, sin que exista una direccionalidad concreta sino que va haciendo su curso en el fluir de la conversación, en la naturalidad que presenta va emergiendo haciendo imperceptible la importancia que esconde y la potencialidad de los datos que van aflorando; ya que, el sujeto entrevistado es explorado en un asunto directamente relacionado con él en interacción, como es en este caso, con los valores y normas que están compartidos en la institución escolar y el contexto donde desarrolla su vida diaria.

Y referente a la última técnica utilizada, el grupo focal, esta solo se ha llevado a cabo en el IES Universidad Laboral con un grupo compuesto por siete educandos a los que sumar su tutor y el investigador, donde este último acomete el papel de moderador que “guía” con la intención de hacer manar información de los participantes de una forma libre y espontánea sobre una temática dada. Esta técnica según Hamui Sutton, A. y Varela Ruiz, M. (2012), “es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos”; mientras que, citado por los autores anteriores,

Esta técnica ocupa un lugar de peso en esta investigación, dado que por sus características es de gran utilidad para tratar los conocimientos y las experiencias de un grupo en interacción, lo que nos facilita el análisis de los pensamientos de un sujeto o del grupo, y del porqué de pensar de esa forma. El desarrollo de esta técnica de forma colectiva constituye, una vez puesta en marcha, el lubricante para la participación de todos los participantes y para el tratamiento de aquellos temas que pudieran calificarse como tabúes, propiciando una riqueza enorme de datos y un lugar para el debate y la confrontación de ideas desde las diferentes perspectivas que puedan aportar los sujetos que participen en esta técnica.

Según Gurdían-Fernandez, A. (2007, pág. 214) “desde el punto de vista metodológico, los grupos focales poseen elementos de la observación participante (OP) y de la entrevista cualitativa o en profundidad: es una forma de escuchar a la gente y aprender de ella a partir de su interacción discursiva en el grupo”, debido a que el ambiente de grupo genera una atmósfera de seguridad, en la cual los participantes no se sienten presionados a responder cada una de las temáticas tratadas, pudiendo de este modo expresarse de una manera espontánea.

Una vez descrita la forma en la que se ha realizado el levantamiento y la recolección de la información de nuestra investigación, destacando sus participantes y los procedimientos y técnicas utilizadas, se da paso al siguiente de los puntos de este capítulo.

3. Análisis e interpretación de los datos

En este punto, ya finalizado el proceso de recogida de la información, el siguiente paso es el análisis e interpretación desde la perspectiva cualitativa, ya que, apoyando lo expuesto por Pérez Serrano, G. (1994, pág. 26) “... en las disciplinas de ámbito social, existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa”.

Para autoras como Gurdían-Fernandez, A. (2007, pág. 230) el análisis de la información nos invita a “... iniciar el proceso de ordenamiento, organización y sistematización o agrupación de las descripciones [donde] nos enfrentamos con una etapa de reflexión y diálogo con los datos”. Por ello, esta autora

aconseja que en esta etapa que “es fundamental permitir que “los datos nos hablen” y escucharlos con la mayor apertura y sensibilidad posibles. Debemos estar alerta a cualquier cosa que emerja de ellos. Tengamos siempre presente la condición inductiva y naturalista que caracteriza a este paradigma”.

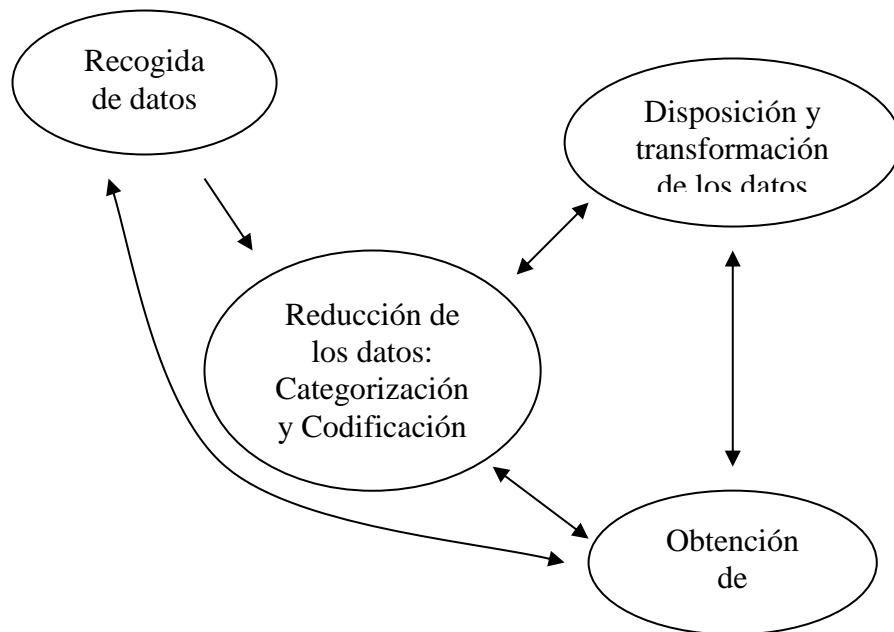
A esta altura de la investigación y siguiendo en la misma línea que Gurdían-Fernández, A. (2007), Latorre y González (1987), citado en Sánchez Ramos, J. M. (2011, pág. 277), exponen que “el análisis de datos es la etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos. Constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación e implica trabajar los datos, recopilarlos, organizarlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar regularidades o modelos entre ellos, descubrir qué es importante y qué van a aportar a la investigación”.

“La investigadora y el investigador cualitativo se desplazan-mueven de una manera consciente y atenta, hacia dentro y hacia fuera, hacia arriba y hacia abajo, o sea, ente las partes y el todo y ente el todo y las partes, separando las categorías, patrones y las redes complejas de categorías o patrones. Este es un proceso mixto porque implica separar y juntar los datos (Proceso de entrar y salir ente la experiencia y la reflexión sobre la experiencia). Ir de las partes al todo y del todo a las partes, para encontrarle sentido a los datos-significados y hacerlos inteligibles”

Gurdían-Fernández, A. (2007, pág. 231)

Todo esto entramado que nos destaca esta autora tiene un desarrollo que se genera a través de diferentes fases, “momentos de generación de afirmaciones (Erickson, 1989), percepción en palabras (Goetz y LeCompte, 1988), análisis especulativo (Woods, 1987) o descripción (Taylor y Bogdan, 19986)”, todas diferentes denominaciones ante una misma acción (Gurdían-Fernández, A., 2007, pág. 239) las cuales no son unidireccionales sino que encuentran su esencia en que se van entremezclando progresivamente dando lugar a un conjunto de conclusiones. Proceso que se concreta a modo explicativo en el siguiente mapa conceptual de Miles i Huberman (1984), citado en Folqueiras Bertomeu, P. (2009, pág. 34).

EL PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS



Miles i Huberman (1984)

La interpretación de los datos obtenidos se desarrolla a través de un proceso de triangulación, verificando a este procedimiento como algo imprescindible con el que otorgar consistencia y validez a las interpretaciones generadas, debido a que con el desarrollo de esta técnica se expone a un mismo objeto al estudio a través de múltiples métodos.

Para diversos autores, como Morse, el cual “define la triangulación metodológica como el uso de al menos dos métodos, usualmente cualitativo y cuantitativo para direccionar el mismo problema de investigación. [ya que] Cuando un método singular de investigación es inadecuado, la triangulación se usa para asegurar que se toma una aproximación más comprensiva en la solución del problema de investigación”, citado en Valencia, M. M. A. (2000, pág. 15), esta es una forma de contrastar un único referente ante diversas perspectivas.

Y algo especialmente relevante como producto de todo este proceso es poder garantizar la científicidad del estudio de una manera congruente con el paradigma desde el que enfocamos nuestra investigación, para lo que diversos autores entre los que destaco a Folqueiras Bertomeu, P. (2009, pág. 40) y

Gurdían-Fernandez, A. (2007, pág. 232) apuestan por siguientes cuatro criterios cualitativos de rigor:

- **Credibilidad:** asegura que los resultados fueron exhaustivamente identificados y descritos, validando el que podamos creer en los resultados y conclusiones de la investigación
- **Transferibilidad:** confirma que los resultados de una investigación sean transferibles a otras personas o contextos, es decir testifica su generalización
- **Dependencia:** vela por que los resultados de una investigación sean estables
- **Confirmabilidad:** Criterio cualitativo que afirma por que los resultados (interpretaciones) se puedan confirmar

Y ya tras esta introducción, donde se definido en que consiste en esencia el proceso de análisis e interpretación, así como, las diferentes fases de la que consta y los criterios con los que una investigación de este tipo ha de contar; se pasa a abordar este proceso en cuestión a través de los diferentes puntos que se exponen a continuación.

3.1. Categorías

En este punto presentamos las categorías que hemos realizado durante el análisis como procedimiento para ordenar y clasificar la información que se ha generado a lo largo el levantamiento y la recolección de los datos. Este análisis por categorías se utiliza en el análisis cualitativo “cuando no se busca reconstruir el discurso social en su conjunto y globalidad, sino más bien rescatar temáticas, ideas y sentires que se encuentran presenten en las narrativas recogidas” (Echeverría, G., 2005, pág. 9).

Siguiendo con este mismo autor (2005, pág. 10) entendemos por categorías “las grandes agrupaciones conceptuales que en su conjunto dan cuenta del problema a investigar, tal y como se lo define y acota en la investigación. Por ende, las categorías están compuestas de tópicos, los que a su

vez están compuestos de unidades del texto (frases o citas)". Estas categorías no surgen de ideas preconcebidas antes de la realización del proceso investigador, sino que tienen su origen la acción propia del "analizar", ya que, según Martínez, M. (2006, pág. 133), "las verdaderas categorías que conceptualizarán nuestra realidad deben emerger del estudio de la información que se recoja, al realizar el proceso de "categorización" y durante los procesos de "contrastación" y de "teorización", es decir, cuando se analicen, relacionen, comparen y contrasten las categorías". Aunque a veces es incuestionable que se puede partir de un conjunto de categorías establecidas a priori, pero con las cuales es esencial el trabajar con mucha cautela y colocar por delante la idea de provisionalidad hasta que el desarrollo de la investigación las confirmen, con la intención de no dejarnos llevar por la tendencia generando un producto nuevo bajo nombres viejos.

A la hora de categorizar, es decir, según Martínez, M. (2006, pág. 141) a la hora de "clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión breve que sean claros e inequívocos (categoría descriptiva), el contenido o idea central de cada unidad temática", se ha de tener en cuenta "si la información señalada, que constituye el material primario o protocolar, es lo más completa y detallada posible, la etapa de la categorización o clasificación exige una condición previa: el esfuerzo de "sumergirse" mentalmente, del modo más intenso posible, en la realidad ahí expresada. Cada nueva revisión del material escrito, audición de los diálogos o visión de las escenas filmadas, nos permitirá captar aspectos o realidades nuevas, detalles, acentos o matices no vistos con anterioridad o no valorados suficientemente y que, ahora, quizá con otro enfoque o contexto, son determinantes y parecen cambiar o enriquecer el significado". Esta apreciación de Martínez, M. (2006, pág. 140) se materializa en el ejercicio a través de la elaboración de nuevos esquemas de interpretación, diseños o rediseños de los conceptos antes tratados de una forma constante.

Para todo lo detallado hasta el momento, es esencial partir para el desarrollo de una investigación desde un enfoque cualitativo de un diseño de carácter abierto y flexible, ya que, según Echeverría, G. (2005, pág. 9), una metodología con estas características "queda patente en la manufactura y trabajo práctico de la fase de análisis. Implica entonces el volver de adelante a atrás, el ir de lo más concreto a lo más abstracto, de las citas a las macrointerpretaciones, en un ir y venir que tiene que realizarse en forma programada y también emergente durante todo el proceso".

Prosiguiendo con la categorización Pérez Serrano (1994), citado en Sánchez Ramos, J. M. (2011, pág. 278), señala que para la realización de esta acción de una forma coherente se ha de cumplir con la siguiente serie de reglas,

las cuales se han tenido en cuenta en la realización de dicho proceso y que aquí se hacen constar:

1. “Las categorías en que se divide un conjunto de casos deben estar definidas con precisión y claridad, de forma que no haya dudas al atribuir los casos a las categorías
2. En consecuencia, las categorías deben ser mutuamente excluyentes, de forma que la asignación de un caso a una categoría impida que pueda asignarse a otra diferente
3. Las categorías en que se divide un conjunto de casos deben agotar las posibilidades del mismo, ningún caso deberá quedar sin poder se asignado a una de ellas
4. Las categorías deben ser homogéneas, es decir, mantener una relación lógica tanto con la variable categorizada como cada una con las demás

La categorización correcta constituye el paso previo a los análisis estadísticos de datos recogidos para la investigación”.

Tras la presentación de diversos aspectos a tomar de referencia a la hora de acometer el desarrollo material de este punto, presentamos las categorías que se han generado partiendo de la teoría elaborada, el enfoque de esta investigación y de los objetivos que se han planteado:

- a. Competencias Personales
- b. Institución Escolar
- c. Impacto social

En el punto que se detalla a continuación se van a presentar los resultados del trabajo en base a esta categorías a las que se acompañan, con la intención de darle más peso a su estructura y con la de favorecer su presentación y la comprensión de los resultados producidos, junto a las diferentes subcategorías que se han generado

3.2.Descripción de la información en función de las categorías

En el apartado que comenzamos a abordar se van a analizar cada una de las diferentes categorías que se han establecido, y para esto se va a ir siguiendo el esquema que se expone a continuación:

<i>CATEGORÍAS</i>	<i>COMPETENCIAS PERSONALES</i>	<i>INSTITUCIÓN ESCOLAR</i>	<i>IMPACTO SOCIAL</i>
<i>MUESTRA</i>			
<i>DOCENTES</i>	✓	✓	✓
<i>ALUMNADO</i>	✓	✓	✓

En este esquema se presentan en la vertical la partes constituyentes de la muestra de esta investigación, mientras que en la horizontal están presenten las diferentes categorías que engloban los datos recogidos. En los sucesivos puntos que corresponden con las categorías que se han enunciado, a éstas les precederá una breve descripción de la categoría, tras lo que expondremos los correspondientes resultados obtenidos, en los que tal y como se adelantó anteriormente, aparecerán las diversas subcategorías que se han creído oportunas.

3.2.1. Competencias personales

Con esta categoría hacemos alusión a una relación latente entre las características socializadoras que han envuelto al sujeto y su rendimiento escolar, que aunque no siendo la única existente si podríamos destacarla como notable o generalizable, adquiriendo un lugar de peso en el desarrollo escolar de estos sujetos, como en otros ámbitos de su vida.

Autores como Mondragón y Trigueros (2002), Velaz De Medrano (2009), Valverde (1993), citados en Sánchez Ramos, J. M. (2011, pág. 280), “coinciden en argumentar que las necesidades y fortalezas afectivos-emocionales, morales, saludables, físico-biológicas, son carencias del menor que deben de ser abordadas para evitar el inicio de conductas de riesgo”. De ello la necesidad de hacer un alto para analizar desde la perspectiva de los implicados la realidad que los han envuelto y establecer las características que han confeccionado esta etapa de su vida junto con la influencia en su desarrollo.

A continuación se muestran las características que describen las variables de un proceso de socialización de referencia acorde al alumnado con el que se ha trabajado, según la Revista de Servicios Sociales y Política Social (nº 18), citado por Lasagabaster, J. M., & Guardiola, I. T. (2002, pág. 22-23) el cual esta adherido a un contexto familiar favorable para la incorporación del individuo al medio social establecido, dando lugar a sujetos revestidos de unas variables que, según ésta revista, le adhieren unas variables favorables para la integración social siempre teniendo presente que el proceso socializador es algo a lo que estamos expuestos durante toda nuestra vida, por lo que dependiente del progreso de la interacción de estos individuos en la sociedad que se manifiestan pudiendo acarrear unas u otras consecuencias.

Proceso de socialización normalizado

En el que se adquieren competencias sociales que permiten al menor incorporarse de forma activa al medio social establecido. Este proceso de socialización se puede concretar en unos indicadores aproximativos y flexibles:

- Núcleo familiar estable
- Estimulación social adecuada en cantidad y calidad
- Nivel socioeconómico y cultural básico
- Condiciones de hábitat favorable
- Proceso de escolarización normalizado
- Aceptable articulación social al medio
- Ubicación en un escenario comunitario estimulante
- Disponibilidad y accesibilidad a los servicios de salud

Revista de Servicios Sociales y
Política Social (nº 18)

Esta categoría nos permitirá el ver la identidad psicosocial que estos sujetos tienen de sí mismo, así como otros aspectos de su proceso socializador, para lo que se ha optado por fragmentarla en diferentes subcategorías, como es la familia, la cual adquiere un papel esencial en el desarrollo del individuo, adquiriendo una especial relevancia en los primeros años de vida, lo que se denomina la socialización primaria, tal y como quedo expuesto a lo largo del capítulo 3, punto 2.

Este proceso en su primera etapa asienta una base sobre la que enfrentarse al resto de la comunidad donde este sujeto está inserto, de ahí es de donde proviene la relevancia de esta etapa de la socialización donde la familia adquiere un papel crucial, mostrándose los déficit que pudieran haber estado presentes en estos momentos a lo largo del desarrollo del individuo, en las sucesivas etapas socializadoras, con consecuencias negativas para la inserción en la sociedad que le envuelve.

Toda aquello que el sujeto adquiere en sus primeros años de interacción le proporcionará las herramientas necesarias para establecer relaciones con el resto de la sociedad, pero preferentemente con sus iguales a priori, en la institución escolar y luego en los diferentes contextos de esparcimiento en los que se desenvuelva, normalmente próximas a su domicilio.

En esta categoría también tiene su lugar la adolescencia, como etapa de afloramiento de diversas conductas dentro de un proceso de encadenamiento continuo, junto a lo comentado en los párrafos anteriores, fluyendo como partes del proceso socializador; ya que, la adolescencia como momento crucial de transición en la vida marcando el paso de la niñez a la edad adulta, conlleva diferentes cambios físicos que desde los doce o trece años se puede extender hasta más allá incluso de los veinte. Pero lo más relevante en congruencia con la temática que se aborda en esta investigación es el proceso de búsqueda que vive el menor, el inconformismo y la continua prueba y adaptación a la que se ven sometidos con la intención de encontrar su sitio en su comunidad.

Todo cambio conlleva unas consecuencias que se concretan socialmente en el capítulo 3, y que pueden llevar a esto sujetos a deambular por situaciones, hábitos y compañías poco favorecedoras para la dinámica más congruente para el desarrollo del itinerario escolar.

Para el desarrollo de esta categoría se ha creído pertinente la división en las siguientes subcategorías:

a. Familia

En la familia se instaura de forma natural el primer núcleo social en el que se ve envuelto un sujeto desde su nacimiento, ya que para muchos autores, como es para Castillo, A. M. J. (2000, pág. 72), “en su seno se produce el nacimiento e inserción del individuo en la vida social, así como la transmisión de las normas y valores fundamentales para la comunidad”. La familia se constituye por tanto en el principal nexo, en el cordón umbilical, entre el sujeto en sus primeros años y la sociedad en la que se inserta a consecuencia de ser miembro de este conjunto de individuos.

Tal y como se ha adelantado anteriormente, las competencias personales de un sujeto son parte del proceso de socialización donde tiene un lugar de peso la familia al ser el primer agente socializador con el que interactúa tras su nacimiento, por lo que el papel de ésta es de especial relevancia para posicionar los conocimientos necesarios en el sujeto para enfrentarse a sus primeros interacciones sociales fuera de este ámbito, conocimientos que perdurarán en gran parte por el resto de la vida de este individuo.

Por ello, para la adquisición de unas competencias personales que permitan una integración social lo más favorable posible, son esenciales las características del núcleo familiar en la que se desenvuelva el individuo, para lo que tomando como referencia a Montraveta, citado en Sánchez Ramos, J. M. (2011, pág. 27-28), el cual “señala cuales son las situaciones o condiciones por las que diagnosticar una situación de riesgo. Salvando la clasificación tradicional de los ámbitos personal, familiar y social da cuenta de rubros conductuales específicos”. Estas situaciones amos a tenerlas presentes a la hora de compararlas con los datos obtenidos referente a esta subcategoría en la muestra con la que se ha trabajado con la que poder establecer el perfil de este alumnado desde este enfoque.

Situaciones familiares de riesgo

<ul style="list-style-type: none">○ Familias con algún progenitor con enfermedad mental grave, drogodependencia o alcohólico○ Familias con algún progenitor en la cárcel o delincuente	<ul style="list-style-type: none">○ Acumulación de diferentes dificultades personales en diferentes miembros, conflictos familiares internos violentos, especialmente si no tienen parentesco natural con el menor
---	--

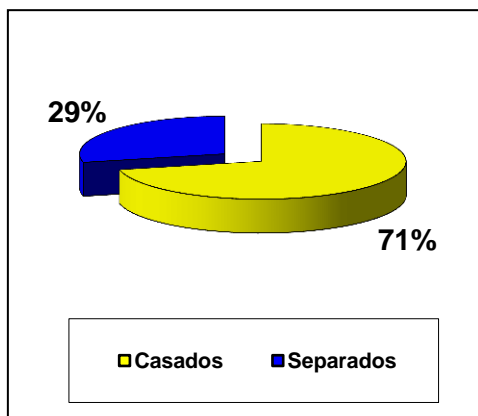
Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

<ul style="list-style-type: none"> ○ Familias con un solo adulto, con dificultades económicas importantes o dificultades por el tipo de trabajo del progenitor ○ Desadaptación laboral y social de los padres. ○ Familias numerosas con dificultades económicas importantes ○ Edad avanzada de los padres y dificultades económicas ○ Incultura de los progenitores 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Familias con adultos incapacitados para una relación educativa adecuada a la edad y circunstancias del menor ○ Familias con viviendas insalubres o deficientes. Hacinamiento ○ Familias con algún hijo con expediente en los centros de menores ○ Familias prematuras. Hijos/a no deseados ○ Prostitución de la madre ○ Familias con algún hijo institucionalizado
--	---

Para facilitar la estructuración de las interpretaciones que se realicen buscando aportar mayor validez y confiabilidad, tal y como se expuso en el Capítulo 4, se van a presentar datos de carácter cuantitativo extraídos principalmente de los cuestionarios realizados a aquellos obtenidos desde un enfoque cualitativo, al tratarse este enfoque del más congruente con aquello que pretendemos conseguir, ya que, nos aportar unos resultados más productivos y reales sobre la realidad con la que trabajamos.

Las primeras indagaciones van dirigidas a la estructura familiar y poco a poco vamos profundizando en otras características más específicas, las cuales nos facilitarán avanzar hacia aquello que buscamos.

ESTRUCTURA FAMILIAR



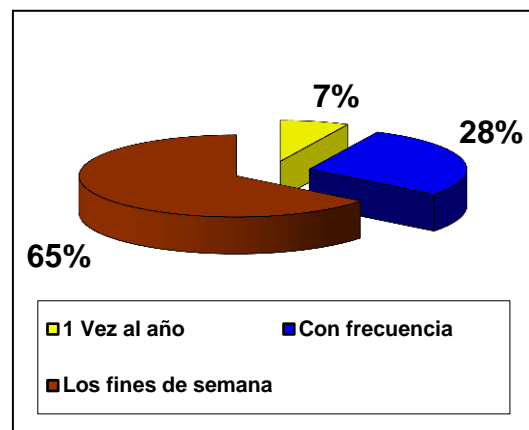
En este primer gráfico se muestra como casi la tercera parte de las familias a las que pertenecen nuestro alumnado sus progenitores están separados, lo que nos pone sobre la pista de una posible fisura que pueda dar lugar a una carencia afectiva al faltar un pilar clave en el núcleo familiar.

Para Vega Fuente, A. (2016, pág. 78) “los menores que no se han socializado con

ambos progenitores tienen un riesgo más elevado de fracaso escolar”, a esto además hay que añadir que difiere, dependiente del progenitor que esté ausente, el que desemboque en unos problemas u otros; ya que, según las conclusiones del estudio de Renes y otros (2007), citado por el autor anterior, “si la figura que les ha faltado ha sido la materna tienen una mayor probabilidad de sufrir problemas graves de drogodependencia antes de cumplir los 20 años, [mientras que] cuando han crecido en un hogar sin la figura paterna es más probable que cometan actos delictivos con finalidad lucrativa y que se vean obligados a dormir en la calle”.

Del grupo de alumnos y alumnas con el que se trabajó afloraron comentarios como: “Mis padres se separaron cuando yo estaba naciendo, de hecho... que no he visto a mis padres juntos ni una vez” (Alu. 5). Esta situación está presente en la mayoría que sus progenitores están separados, vislumbrándose una violencia latente entre ambos en palabras de sus hijos e hijas.

A razón de esto se muestran los siguientes gráficos donde se pueden ver, en el caso de estar separados sus padres, con quién viven estos menores y con qué frecuencia ven al otro antecesor.



Destacable de este planteamiento es que la totalidad de aquellos que se han manifestado exponen que viven con sus madres, y referente a la frecuencia con la que ven a sus padres, para esto se han establecido tres parámetros para poder delimitar la información obtenida dando lugar a un primer subgrupo compuesto por aquellos que interaccionan con su padre únicamente “los fines de semana”, lo cual engloba a más de la mitad de los sujetos participantes.

“Si mi padre se va de juerga olvídate, aunque en verdad me la pela” (Alu. 2). Comentarios como éste reflejan el poco apego que tienen por esta otra parte de

la pareja que lo engendró, aunque también ha sido notable el visualizar el interés de ir con el otro como una válvula de escape a las tensiones que viven en el día a día en su hogar con sus madres, al intentar mantener ésta rutinas como horas de comida, de entrada y salida,... o al negarse a darle dinero para compras (especialmente en el género femenino), alguna actividad de ocio o para el gasto diario.

Por otro lado, hay otro grupo que está ocupado por aquellos que interaccionan con éstos con relativa frecuencia (algo más de $\frac{1}{4}$ de la muestra), esta situación encuentra su explicación en que casi un tercio de este subgrupo, sus progenitores viven a una distancia relativamente cerca, por lo que sus hijos e hijas van de la casa de uno a otro de forma totalmente autónoma y sin coste alguno, dando lugar a un ir y venir condicionado, a veces, por pequeños conflictos con las parejas de sus progenitores o por breves altercados con éstos, dando lugar a unas situaciones de inestabilidad, de ausencia de rutinas y hábitos, carencia de afecto y de seguridad, falta de referencias conductuales, disciplina,... aspectos que Lasagabaster, J. M., & Guardiola, I. T. (2002, pág. 25-26) enumera como elementos que están presentes en, mayor o menor medida, en un proceso de marginación del menor junto con otras como las que se exponen a continuación:

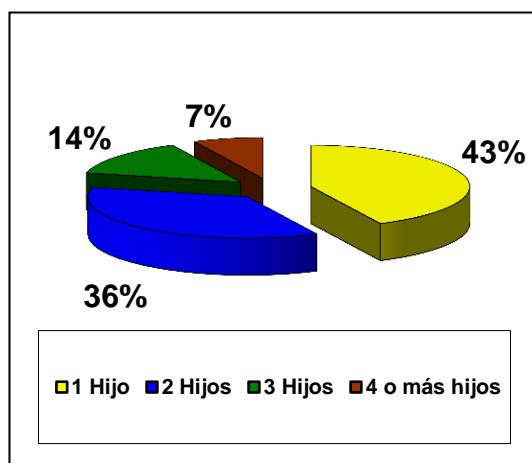
- “Carencias graves en los bienes sociales, culturales y económicos, necesarios para el desarrollo íntegro del menor como persona digna y con unos derechos fundamentales reconocidos: viviendas deficientes e insalubres, sin servicios de ningún tipo, trabajo desde temprana edad para ayudar económicamente a la familia o simplemente para sobrevivir; por tanto, no van a la escuela, practican la mendicidad y pierden la ocasión de una educación necesaria para acceder al mundo laboral cuando sean adultos.
- Involuntariedad de la situación: no se es marginado, se está. En el caso del menor casi siempre por circunstancias familiares
- Vivencia de una situación de necesidad permanente con deficiencias de todo tipo”

Al hilo de lo anterior, “... vivo con mi madre y mi padrastro y hago lo que quiero” (Alu. 7), a alusión a este comentario destacar el uso que hacen de esta situación de confianza en la que algunos de estos menores encuentran resquicios comunicativos entre sus padres biológicos, los cuales los utilizan para pasar la noche “de fiesta”, volcarse en actividades antinormativas, y otras

que son impropias para la edad de estos sujetos. A razón de esto añadir que diversos estudios han concluido “que la ausencia de uno de los padres del seno familiar como el hecho de que uno de los padres vuelva a casarse (Needle, Su y Doherty, 1990; Comas, 1990; Polaino, 1991; Ruiz, Lozano y Polaiino, 1994), podrían conceptualizarse como factores de riesgo que permitirían predecir el consumo futuro de tóxicos por parte de los hijos” (Muñoz-Rivas, M. J., & López, J. L. G., 2001, pág. 87).

Destacar un pequeño subgrupo como es el formado por aquellos que únicamente ven a sus padres una vez al año, dentro de los cuales también se han incorporado los que no los conocen o esos otros, que desde que sus padres se separaron no han vuelto a coincidir con su progenitor. Esta situación en parte encuentra su explicación al tratarse de población extranjera, los cuales al separarse uno de ellos se ha quedado en España mientras que el otro se ha marchado a otros países a buscar fortuna viendo a sus hijos por vacaciones que vuelven a España para estar con ellos o se los mandan al lugar en el que se encuentren. Mientras que la otra parte de este subgrupo, responde a sujetos como el que realizó le siguiente comentario: “... con 3 años mis padres se separaron, desde entonces yo no he visto jamás a mi padre de verdad” (Alu. 7), que son individuos que han carecido de la figura paterna por desentendimiento por completo de éste respecto a él y al resto de sus hermanos junto con sus consecuencias, como se ha dado el caso en esta investigación.

NÚMERO DE HIJOS



hijos.

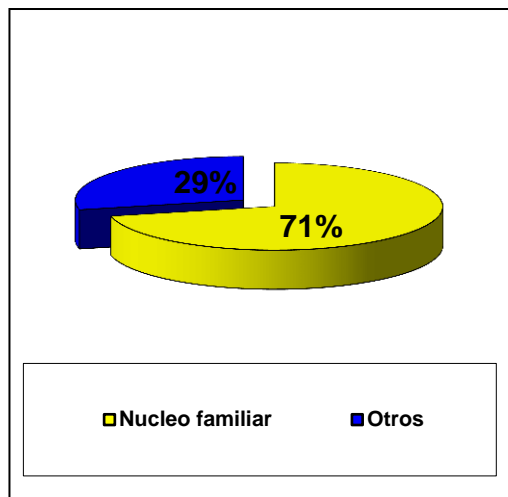
Con esta representación tomamos como variable el número de hijos que componen las familias de los educandos pertenecientes a nuestra muestra, visualizando que las familias formadas por los progenitores y un único hijo corresponden con dos quintos de los participantes, seguido a una distancia muy corta por aquellos otros núcleos familiares que están compuestos por sus progenitores y dos

A partir de éstas hay un escalón relativamente notable respecto a los siguientes subgrupos (3 hijos y 4 o más hijos), formados las familias más

desfavorecidas económicamente y por sujetos pertenecientes a población inmigrante.

Al último de los estratos de representados en este gráfico pertenece la autora de este fragmento: *“Cuando era pequeñita, por no tener padre en condiciones siempre he tenido que cuidar a mi hermano aunque no me importa, mi hermano tiene bajones de azúcar y no lo hemos encontrado muchas veces en el suelo por mareos... ya que mi madre trabaja todo el día no se podía quedar con él”* (Alu. 9). Este caso una vez que se compartió abiertamente en el grupo clase, quedo patente que su práctica está extendida debido al trabajo de sus progenitores.

CRIANZA



En esta representación se expone si la crianza de los encuestados ha sido realizada en el núcleo familiar, refiriéndonos con esto a su sentido más escueto, o si se ha desarrollado bajo la responsabilidad de otros agentes, a lo que se ha concretado que el 29% de la muestra corresponde con el subgrupo compuesto por aquellos sujetos que se han criado fuera del núcleo familiar propiamente dicho. Autores como Kandel y Andrews (1987), citado por

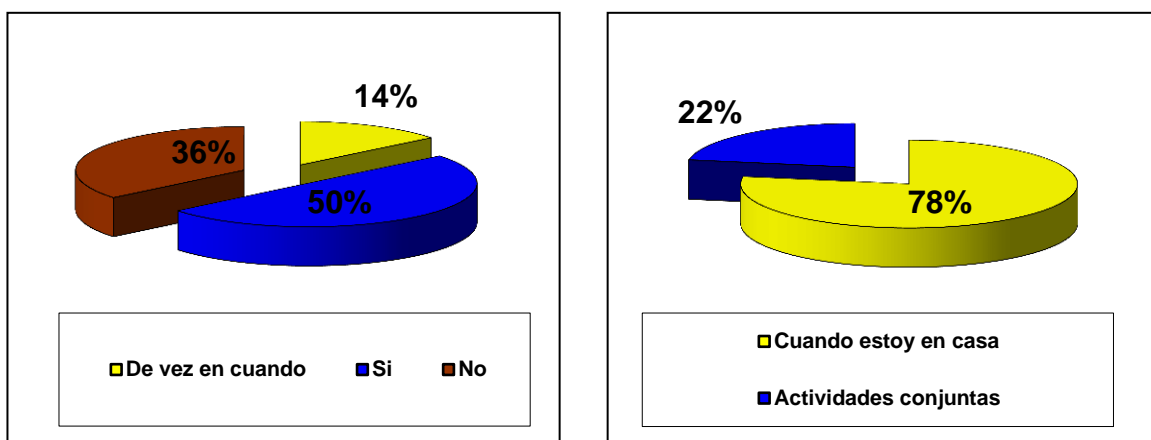
Muñoz-Rivas, M. J., & López, J. L. G. (2001, pág. 87), “encontraron que factores como la ausencia de implicación maternal, la ausencia o inconsistencia de la disciplina parental y baja aspiraciones de los padres sobre la educación de sus hijos, predecían su iniciación en el uso de drogas”, un aspecto tan delicado como peligroso para la salud del educando y necesario de tomar conciencia por los responsables ante lo delicado de la temática, un elemento que más adelante se aborda más de pleno.

Según los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas de levantamiento y recolección de la información, pero más específicamente a través de la interacción directa del investigador desarrollando su rol profesional como docente de estos programas, achacaban esta circunstancia debida a que sus progenitores *“están demasiados ocupados”*, *“mi padre llega cuando yo estoy dormido”*,... la poca presencia de estos padres y madres desemboca en la crianza de sus hijos llevada a cabo por abuelos (*“Es todo lo que tengo y tendré, siempre se*

necesita a alguien que te regañe pero que a la vez te muestre una sonrisa" (Alu. 2)), niñas, ... en el mejor de los casos; mientras que en otras ocasiones, en una mayoría de las consultadas, pasan el tiempo en comedores, actividades extraescolares, bajo supervisión de una vecina, jugando en la calle, ...

Y añadir, que en el desarrollo de la recogida de la información se ha confirmado que en la mayoría de los casos estos sujetos criados fuera del núcleo familiar pertenecían a familias monoparentales o eran hijos únicos.

INTERACCIÓN MÚTUA



Las presentes representaciones hacen alusión a los momentos de interacción mutua, entiéndase por éstos, todos aquellos en los que fluye la relación entre los hijos/as y los padres en armonía. La alusión a ésta es debido a que diversos estudios, inciden de forma general en que "la interacción paterno-filial tiene una importancia trascendental, no sólo en el desarrollo de las funciones cognitivas y emocionales, sino también en el desarrollo de los patrones de personalidad y conducta antisocial. Es pues una preocupación subyacente en estos trabajos la búsqueda del papel modulador que juegan las prácticas educativas parentales y la estructura familiar en la explicación de la génesis de la conducta antisocial (Kandel et al. 1978; Jessor & Jessor, 1977; Lawrence & Vellerman, 1974; Estarelles, 1987; Patterson, 1982; Harbin & Madden, 1983; Gutiérrez, 1988, etc.)", citado en Estarelles, R., Gracia, E., García, F., & Prieto, J. (1989, pág. 48).

De esta cuestión subyace que el 50% de los encuestados afirma que sí, pero en los datos obtenidos a razón de la cuestión expuesta que conforma su representación el segundo gráfico podemos pulir lo que esta muestra entiende por interacción mutua, albergando este concepto para mucho de ellos únicamente aspectos relativos al espacio.

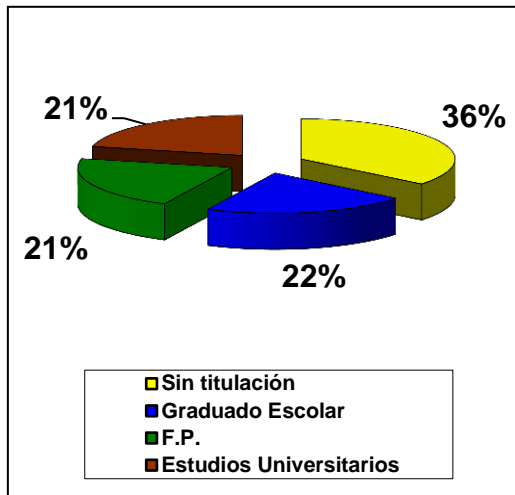
“Mi madre no me entiende, no me escucha y siempre tiene ella que tener la razón” (Alu. 12). Esto confirma la otra cara de la moneda, donde la falta de entendimiento hace mella en la relación entre hijos e hijas y progenitores; mostrándose, tal y como se puede ver en el gráfico, como un 36% afirma que no comparte con su familia momentos en los que compartir, charlar,... con el gran peso tan relevante que adquieren estas acciones en la componente afectivo-emocional. Mientras que tan solo una pequeña porción que de esta muestra expone que de vez en cuando vive junto a su familia estos momentos.

Muñoz-Rivas, M. J., & López, J. L. G. (2001, pág. 88) destaca el papel de la comunicación familiar en la conformación de las competencias sociales de los descendientes de estos núcleos como herramientas para facilitar la integración social de éstos, debido a que “muchos estudios confirman de forma genérica la importancia de la comunicación paterno filial pero, con referencia al problema concreto de las drogas, sostienen que a pesar de que la relación con los padres tiene un protagonismo especial en la vida del joven, la que se establece con los amigos puede llegar a ser mucho más relevante (Comas, 1990; Graña y Muñoz-Rivas, 2000)”.

Prosiguiendo con la interacción entre los progenitores y sus descendientes, en el segundo de los gráficos que se han presentado se hace alusión cuáles son estos momentos de interacción, a la que solo han respondido aquellos que en la anterior afirmaron que si la mantenían.

Entre aquellos que han respondido actividades conjuntas, se han destacado actividades como: pasear, ir al campo, comer, viajes,... mientras que esos otros que han concretado que esta interacción es cuando están en casa únicamente, a través de la interacción con el investigador-docente en su gran mayoría han entendido por ésta acción el simple hecho de compartir tiempo dentro de casa estando todos en ella aunque cada uno estuviera en habitáculos diferentes, dejando patente lo dañada que esta la relación entre este grupo de alumnos y alumnas y sus padres y madres. Un aspecto que se ha deteriorado y que autores como Estarelles, R., Gracia, E., García, F., & Prieto, J. (1989, pág. 53) invitan a estimular, ya que, según éstos “la Percepción de Afectividad Familiar puede entenderse como potenciadora de la expresividad conductual del joven. Un apoyo hacia una manifestación conductual de carácter más natural. Pero, la afectividad por si misma, no inhibe la manifestación de conductas antisociales, sino se percibe conjuntamente con un sentimiento de cohesión familiar”.

NIVEL ACADÉMICO PROGENITORES

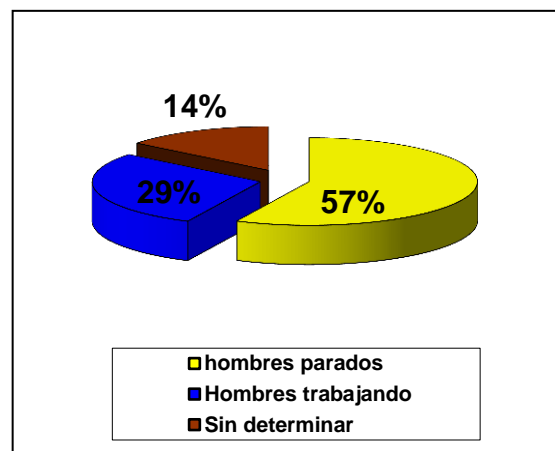
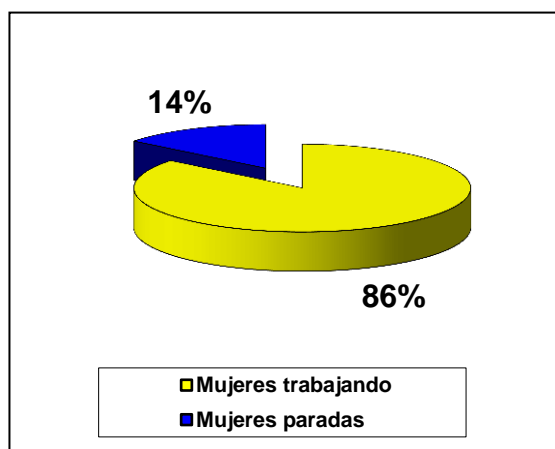


Según Montraveta, citado en Sánchez Ramos, J. M. (2011, pág. 27-28), como “situación familiar de riesgo” expone la incultura o falta de estudios por parte de los progenitores, un aspecto a tener en cuenta a la hora de planificar elementos preventivos o cualquier otra actividad durante la intervención con este alumnado. Por ello este elemento se ha reflejado en este gráfico dejando patente prácticamente dos quintos de los progenitores de esta muestra carecen de

titulación de algún tipo, mientras que el resto de los porcentajes se reparten a partes iguales en aquellos que tienen tanto el graduado escolar, como algún tipo de Formación Profesional o título universitario.

Destacar que referente a los progenitores que han cursado cada uno de los estudios que se han barajado en este gráfico, añadir que los estudios referidos a la Formación Profesional, éstos han sido cursados únicamente por los integrantes hombres, en contra posición de los estudios universitarios donde las mujeres doblan al número de sujetos masculinos que han cursado estas enseñanzas.

SITUACIÓN LABORAL



Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

Con este último gráfico cerramos la subcategoría familia, donde abordamos otra indicador familiar de riesgo como es la situación laboral de los progenitores, donde podemos observar que la situación de paro ocupa a algo más de la mitad de los padres, mientras que en las mujeres esto ocupa a poco más de la décima, de los cuales una gran mayoría de los sujetos parados ya no recibe ningún tipo de ayuda económica.

El 14% del gráfico referido a los hombres que se identifica bajo el título “sin determinar”, hace referencia a un grupo de individuos cuyos hijos no saben si están o no empleados en el momento de la realización del cuestionario. Dejando entrever la realización de trabajos fuera de la legalidad, a los que se refieren como “le ha salido un chapú y lo aprovecha” (Alu. 12)

Destacar referente a las mujeres las mujeres, que a pesar de la situación de crisis generalizada en la que se encuentra el país, es la principal fuente de ingresos con la que cuenta la familia; aun así, es de señalar la precariedad de los trabajos realizados por éstas, donde una parte muy notable desempeña tareas de limpieza y de apoyo en bares, donde los hijos e hijas desconocen si su situación laboral está o no regulada.

“Mi madre es cocinera en el [...] desde hace 3 años, sin embargo mi padre no puede trabajar porque se jubiló por enfermedad” (Alu. 2)

En un porcentaje cercano a las tres cuartas partes de la muestra estudiada se dedica/dedicaban a actividades vinculadas directa o indirectamente con la construcción, principalmente los progenitores del género masculino. Las actividades más destacadas son la de albañilería, transporte, carpintería, fontanería, guarda de obras... *“Mi padre actualmente está en paro, pero él siempre ha trabajado en la obra, y mi madre trabaja en una gasolinera” (Alu. 13)*

Otras de las ocupaciones que más desarrollan los progenitores de este alumnado corresponden con actividades relacionadas con el turismo y la hostelería (cocinera, camarera de pisos, limpiadoras,...), mientras que el resto, no un grupo superior al 14% hace profesionalmente desarrolla o desarrollaba actividades que requieren de una formación universitaria previamente como son profesionales de la enfermería, docencia...

b. Contexto Social

Las características sociales del contexto donde se desenvuelven un sujeto imprime unas variables en el perfil de éste que favorecen o perjudican su integración social. Según Montraveta, citado en Sánchez Ramos, J. M. (2011, pág. 27-28) hay situaciones o condiciones que se han de tener en cuenta para poder diagnosticar una situación de riesgo.

A continuación, se muestra un cuadro de Tezanos (1999) donde éste divide en tres niveles el riesgo de exclusión en función de su gravedad, mostrando su relación en función a cuatro variables.

LOS RIESGOS DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

INTEGRADOS

RIESGOS	TRABAJO	INGRESOS	VIVIENDA	RELAC. SOC.
○ Bajos	Empleo estable	Riqueza, ingresos suficientes	Vivienda propia	Familia e integración satisfactoria en redes sociales
○ Medios	Trabajo precario y/o poco remunerado	Ingresos mínimos garantizados	Vivienda en alquiler, situaciones de hacinamiento	Crisis familiares, redes sociales débiles. Apoyos sociales compensatorios
○ Altos	Exclusión del mercado de trabajo	Situación de pobreza	Infravivienda, sin techo	Aislamiento, rupturas sociales. Carencias de apoyos institucionales

EXCLUIDOS

(Tezanos, 1999, pág. 45)

En un primer abordaje de esta subcategoría ponemos nuestro punto de partida en la columna que describe la vivienda, al ser parte de la esencia de esta subcategorización, pero se interrelaciona con las demás buscando la concordancia entre lo expuesto y su contrastación con los objetivos que se pretenden alcanzar y muestra con la que hemos trabajado, para su futura reflexión.

A las anteriores se les podrían sumar también como indicativas de posible riesgo social para la infancia o la adolescencia las siguientes, apoyándonos como referente en aquellas que aporta la DGAIA (Dirección General de Atención a la Infancia y a la Adolescencia, Cataluña), citadas por Panchón, C. (1995, pág. 68):

SITUACIONES DEL MEDIO SOCIAL

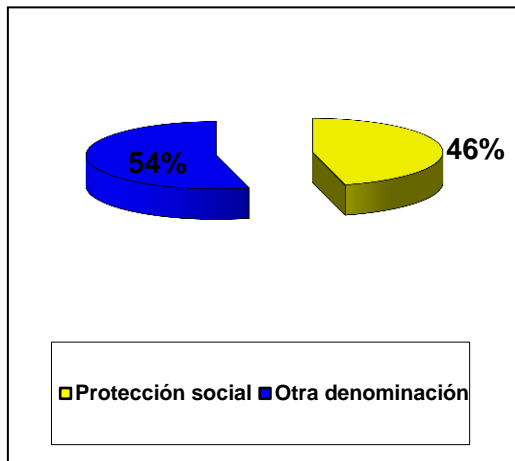
- Entorno social que ofrece abundancia de imágenes identificadoras no deseables
- Falta de servicios para el tiempo libre para la infancia y la adolescencia
- Presencia de grupos de adolescentes vagabundeando por la calle en horas lectivas o, fuera de estas horas, si son grupos dedicados regularmente a actividades marginales
- Medio con falta de servicios escolares suficientes, o cuando éstos son muy deficitarios, incluida la falta de posibilidades de los adolescentes para hacer estudios de formación profesional
- Entorno social predispuesto a rechazar al chico/a por sus características (prejuicios étnicos, intolerancia, actitudes agresivas o represivas, etc.)
- Alto índice de delincuencia o de victimización

En base a esta enumeración de variables, se ha elaborado un cuestionario donde intentar visualizar estas características en el alumnado objeto de nuestra investigación, a lo que se apoya para su análisis e interpretación con el conjunto de datos obtenidos referente a esta temática con el resto de instrumentos y técnicas de recogida y levantamiento de la información

Teniendo en cuenta la zona en la que están insertos los centros en los que está matriculado el conjunto de alumnos y alumnas con los que se ha trabajado,

se ha creído oportuno intentar analizar la ubicación de éstos ante la diversidad urbanística de la que se nutren estos centros.

TIPO DE VIVIENDA



El primer gráfico que se expone muestra la diferenciación entre aquellos alumnos y alumnas que provienen de unos conjuntos de viviendas de protección social; viviendas que son ofrecidas a una parte de la población enmarcada dentro de una situación con alto riesgo de exclusión social, contexto a los que ya de por sí, se les achaca un aglomerado de características generalmente poco favorecedoras para la

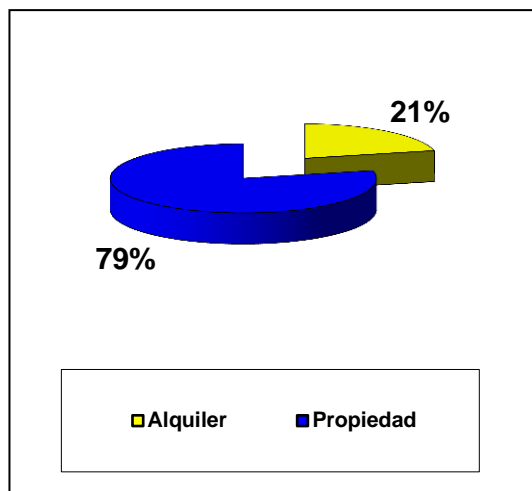
integración que conforman una variable de peso a tener en cuenta para la futura proyección de los sujetos en la sociedad.

Este gráfico denota que algo menos de la mitad de la muestra con la que se ha trabajado proviene de estas viviendas, una zona de edificios viejos (más de treinta años en su mayoría) que denotan su falta de mantenimiento y otros descriptores que le confieren un velo de marginalidad.

“Vivimos en un barrio no muy bueno, hay peleas, drogas, etc.” (Alu. 13), con esta expresión definía una alumna el contexto de su domicilio buscando con su mirada la complicidad de otro compañero, el cual afirma con la cabeza y agrega que *“si eres de allí no te pasa ná”* (Alu. 14)

A pie de lo expuesto añadir que “los factores por lo que se origina la vulnerabilidad son diversos, entre los que destaca la “fragilidad social, que se refiere a la predisposición que surge como resultado del nivel de marginalidad y segregación social del asentamiento humano y sus condiciones de desventaja y debilidad relativa por factores socioeconómicos” según Cardona, O. D. (2001), citado en Perona, N y otros (2001). Entre estos factores se encuentran el paro, un aspecto que en estos años de crisis, tal y como se analizó en la subcategoría anterior, está presente en un índice bastante alto, incidiendo principalmente en la población de estos barrios al estar conformada por sujetos sin una especialización específica, sino individuos que estaban desarrollándose laboralmente en gremios vinculados a la construcción.

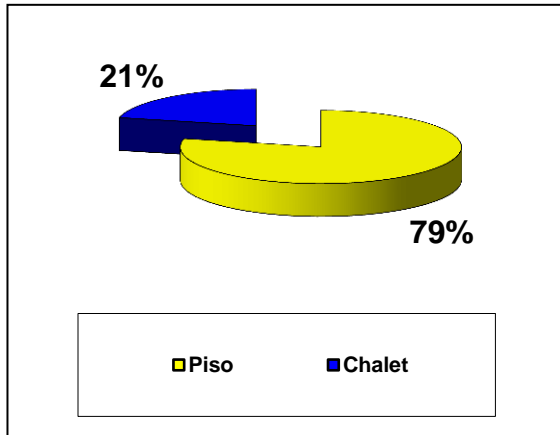
De entre estos barrios a los que hago referencia en los párrafos anteriores, se encuentra “Carola” (Benalmádena) barrio que pertenece a la zona de influencia de uno de los centros que conforman nuestra muestra y lugar donde viven algunos de los entrevistados, pero hago una especial reseña en éste por el ímpetu con el que una de las chicas, al igual que el resto de sus compañeros una vez que se abordó esta temática, siempre se referían a él, elogiándolo por la peligrosidad de sus calles y la gente que allí habita, además de por la actividades ilegales que también se realizan, como son el tráfico de drogas principalmente. “... cuando yo tenía 3 años nos venimos a vivir aquí a Carola, un barrio no muy normal pero se está bien” (Aut. 8), añadía con cierto sarcasmo y con lenguaje corporal que invitaba a temerse lo peor por la introducción que entre todos los que estaban presentes habían confeccionado.



En este gráfico podemos ver aquellos que viven en una vivienda arrendada, los cuales ocupan una quinta parte de la muestra, mientras que el resto expone que la vivienda que habitan es en propiedad.

Referente a este último término, pocos son los que saben con certeza si sus padres han dejado de pagar el préstamo hipotecario del que hicieron uso para su compra; sin embargo hay otros, los menos, que lo afirman con rotundidad exponiendo, por ejemplo: “mi madre, mi hermana y yo, vivimos con mi abuela en su piso” (Alu. 22), un aspecto que refleja la propiedad de la residencia, pero que por otro lado, denota, probablemente, las dificultades económicas existentes las cuales apuestan por volver a casa de los padres, hoy los abuelos, para solventar estos obstáculos.

“... a los padres de [...] están esperando que los echen de un día para otro por impago, están fatal” (Pro. 2), esta es otra situación que destaca un docente referente a esta temática, aludiendo que en su grupo hay varios sujetos que las familias a las que pertenecen están en una situación muy económica muy delicada, donde el paro de larga duración a la que están sometidos ambos progenitores hace mella, y donde se suma, agravando su situación, el tener que realizar unos pagos mensuales producto de la época de bonanza económica, a los cuales ahora no puede responder.



En la zona de influencia de dos de los tres centros de los que se ha extraído la muestra, con la intención de verificar la polidireccionalidad de procedencia de los alumnos y alumnas que realizan estos programas, entendiéndolo que en circunstancias normales por la diferencia del coste económico que conlleva la

adquisición de un tipo de vivienda y otro, especialmente en la zona en la que están ubicados los dos centros a los que nos referimos (El palo y el Arroyo de la Miel), lleva adherido, por lo general, un estatus económico junto a bagaje sociocultural que permitirá vislumbrar este aspecto.

La gran mayoría de la muestra con la que se ha trabajado indica que viven en pisos, dejando un 21% del alumnado como habitantes del otro tipo de vivienda que se oferta, resultando a razón de este resultado un comentario referente a un alumno que habita en un chalet: *“Es un chico excepcional, super-correcto, da gusto hablar con él, pero totalmente desmotivado por cualquier tipo de tarea educativa”* (Prof. 1), a modo de frustración por haberlo intentado todo, como un caso inexplicable se refiere este docente a un sujeto que goza de unas buenas cualidades para desenvolverse, expresarse,...y que no termina de adherirse a la dinámica que sigue el programa, al igual que no lo hizo durante su etapa en la enseñanza obligatoria.

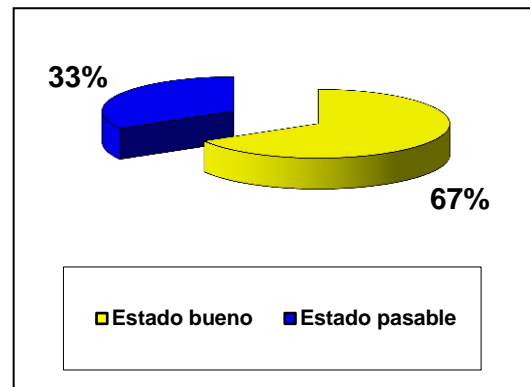
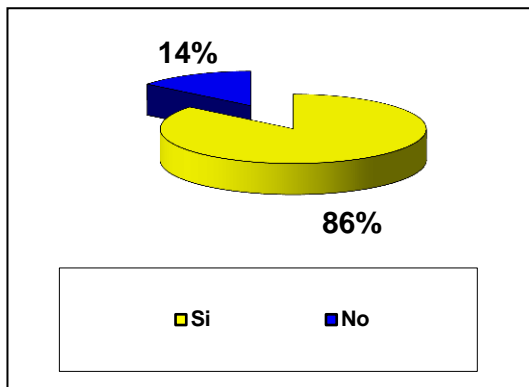
Esta condición la corroboran Cobacho-Casas Pons-García (2006), los cuales han constatado que en los últimos años “junto a los procedentes de los colectivos más vulnerables, encontramos hoy a jóvenes que vienen de entornos normalizados, pero que están desmotivados y no se adaptan a la escuela, lo que causa gran desconcierto entre el profesorado, ya que no hay condiciones desfavorables objetivas que justifiquen ese fracaso”, citado en García Gómez, S. (2014, pág. 182)

Siguiendo con la incidencia analítica de esta subcategoría, se ha considerado necesario extenderla no sólo a los aspectos que describen propiamente a la vivienda de los alumnos y alumnas de nuestra muestra, sino también a aquellas zonas donde están insertas y donde se desarrolla la interacción de éstos con sus iguales y donde pasen, posiblemente, gran parte de su tiempo libre marcando su desarrollo social en gran parte, y más aún a determinadas edades.

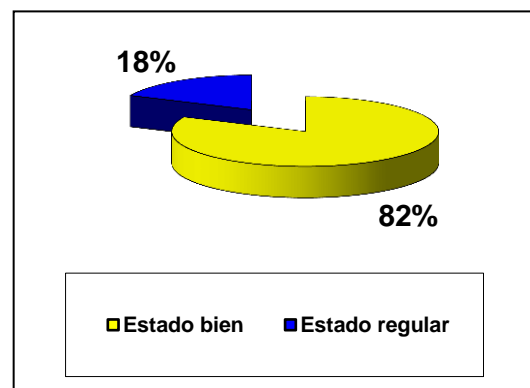
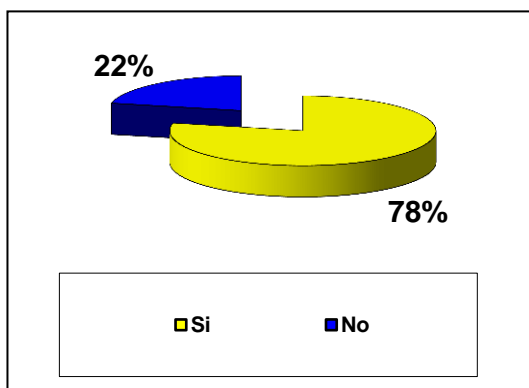
Por ello se prosigue haciendo el análisis otras situaciones o condiciones por las que se vislumbra la posibilidad de diagnosticar una posible situación de riesgo expuestas por Montraveta, citado en Sánchez Ramos, J. M. (2011, pág. 27-28), como son:

- “Entorno social con imágenes identificativas no deseables: poco o nulos equipamientos sociales y falta de servicios de tiempo libre de niños/as y adolescentes”

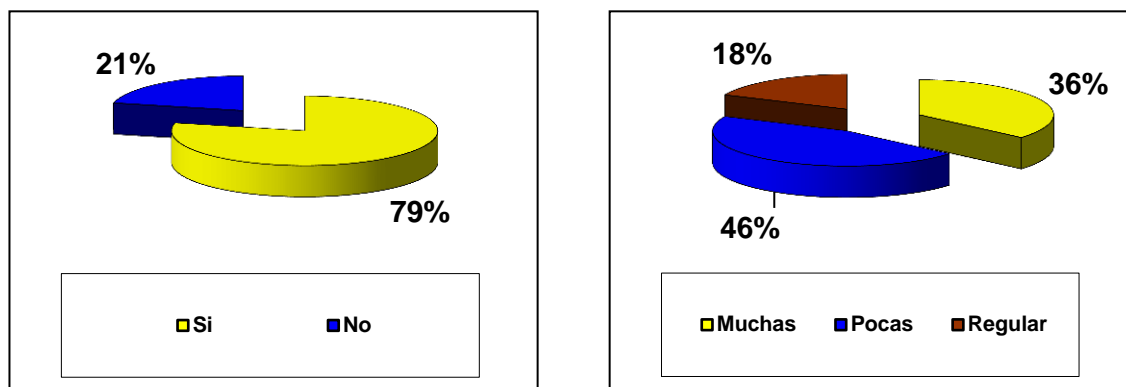
ZONAS AJARDINADAS



PISTAS DEPORTIVAS



PRESENCIA DE GRAFFITIS



Una mayoría de más de tres cuartos de la muestra con la que se ha realizado este estudio aporta una opinión satisfactoria referente a la presencia de zonas ajardinadas y de pistas deportivas en sus barrios, además de mostrar una respuesta favorable a cerca del estado de conservación y mantenimiento de éstas; mientras que una minoría se muestra contraria a opinión expresando la nula o poca existencia de éstas alrededor de su vivienda.

Sin embargo en aquellos que expresan que cuentan con diversas zonas ajardinadas, se añaden comentarios de diversas consideraciones como: *“Si tendremos muchos parques y todo lo que tú quieras, pero ¿para qué? Si están todo el día los pitufos detrás de uno que no puede estar ni de tranquileo con sus amigos en el banco”* (Aut. 18).

El municipio de Benalmádena al igual que otras de la zona costera y del interior que tienen una especial vinculación al sector turístico como una potente fuente de ingresos, hace un especial hincapié en mantener su mayor esplendor estético de cara a sus visitantes, de ahí la masiva presencia de zonas ajardinadas e instalaciones deportivas en gran parte de su extensión a modo de reclamo que potencia su atractivo para los turistas.

“Esto se mantiene así gracias al empeño del ayuntamiento y a la inversión continua de capital, porque a veces llegas por las mañanas, especialmente tras los fines de semana y te echas las manos a la cabeza” (Prof. 3). A razón de este comentario, añadir que profesores como otros profesionales que pertenecen a los centros participantes, y en especial del municipio de Benalmádena con una cierta vinculación con los servicios operativos de este ayuntamiento, han destacado el esfuerzo y el coste que le supone al consistorio mantener estos espacios ante el poco respeto y el mal uso que se hace en muchas ocasiones de estas zonas;

encontrándose con verdaderas aberraciones tras concentrarse grupos de jóvenes al atardecer alrededor de un banco y todo aquello que lo rodea quedar con residuos de todas clases tras comer, beber, fumar,... a pesar de tener una papelera prácticamente por cada banco, a lo que sumar en ocasiones otros daños materiales.

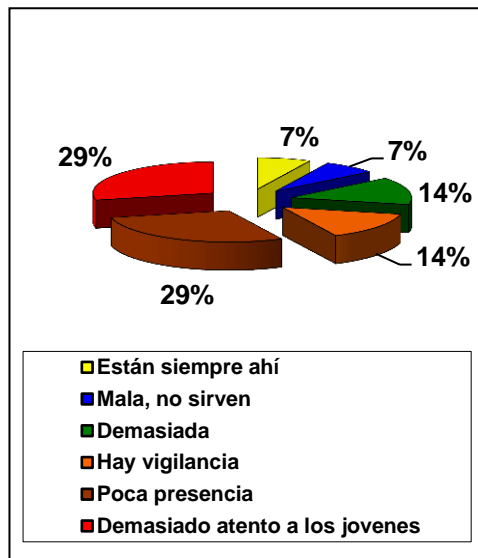
En cuanto al gráfico que hace referencia a la presencia en la zona donde habita de grafitis, al igual que en los anteriores, se muestra una mayoría afirmativa frente a una minoría que roza un quinto de la muestra, que indica lo contrario.

“Un tonto que pone su nombre de aquella manera, un rabo o cualquier mierda, eso que lo pinte en su casa, pero hay algunos tó guapos, que esos si molan” (Aut. 18), este comentario resalta el debate de éste si o este no, acompañado de otros comentarios como *“¡Hombre! Yo entiendo que hay algunos que no molan pero tienen que practicar y donde lo van a hacer”* (Aut. 22), esta temática suscita el levantamiento de gran parte de los participantes con unos que muestran una opinión más responsable, mientras que otros, los menos, entre risas y ya a inercia del propio debate se lanzaban al canto del eslogan *“la ciudad es de todos, pinta tu cacho”*.

“Yo no me opongo a una forma de expresión, pero hay que ser consciente y diferenciar donde se puede o no pintar, no creo que sea del agrado de nadie que un día llegues a abrir tú establecimiento y te encuentres la puerta o parte de la fachada con un garabato de éstos” (Prof. 3)

Si tomamos la presencia de estos grafitis, además, del tipo de pintadas, es decir, la calidad artística de éstas o la cantidad como un indicador sociocultural de la población que en estos núcleos habita, podríamos alcanzar diferentes conclusiones; pero basándonos únicamente en la cantidad de éstos, tal y como se muestra en el gráfico porcentual que acompaña al anterior. Podemos verificar que prácticamente la mitad de nuestra muestra apoya el que son pocas las que hay, un valor que posicionándonos desde su perspectiva donde estas pintadas adquieren un distintivo identificatorio, configurándose como parte de su cultura, favorece la comprensión de los resultados que se han obtenidos.

POLICIA EN EL BARRIO



Para cerrar esta subcategoría se plantea que opinión tienen de la presencia policial en su barrio, desprendiéndose un rechazo alarmante hacia la presencia y las actividades que desarrollan los cuerpos de seguridad del estado en los barrios donde habitan los sujetos entrevistados.

De las respuestas que se han obtenido ha dado lugar a un amplio abanico que ha generado este gráfico, y de sus comentarios se ha mostrado o ha dado lugar a interpretarlo así, que la negatividad hacia la policía es debido a la presión a la que se ven sometidos por éstos, aunque sea de destacar que referente a esta presión difieren unos centros de otros, siendo esta sensación más notable en los sujetos perteneciente al Centro de Formación Permanente El Ovoide, del Arroyo de la Miel (Benalmádena). *“Profe uno no puede sacar el perro ni tranquilo por la noche, como te vean con un colega enseguida te están pidiendo el DNI, armando el show”* (Aut. 18).

Como adelantamos anteriormente, en esta localidad costera, especialmente en el centro así como en el puerto deportivo, la presencia policial es muy notable con la intención de mantener un ambiente lo más seguro posible y alejar de un entorno muy transitado por los turistas conductas impropias como el consumo de drogas u otras actividades que no son adecuadas en un entorno normalizado.

Aun así, se vislumbra una brecha en la gráfica perteneciente al 29% que afirma la poca presencia de la policía en sus barrios. Estas respuestas podríamos establecerla coincidente con aquellos que pertenecen a una parte de la muestra más favorecida socioculturalmente y con un pertenecientes a entornos menos conflictivo que el resto los compañeros con los que comparte el aula.

c. Iguales/Adolescencia

La necesidad de incluir esta subcategoría dentro de este punto para el análisis e interpretación, proviene de la importancia que van a adquirir los datos que se van a extraer, ante el enriquecimiento y la contextualización que nos va ofrecer posibilitándonos así la mejor comprensión de los diferentes aspectos que se van a mostrar a lo largo de todo el desarrollo de ésta; además de posicionarnos ante una variabilidad de elementos que pueden pasar desapercibidos y que, de seguro, enriquecerá nuestra interpretación de las conclusiones a las que se lleguen.

Se aborda al grupo de iguales y a la adolescencia, al primero por ser una parte fundamental en el proceso de socialización secundaria, y en esta época por ser muy relevante, además del eje de nuestra investigación. A consecuencia de esto destacar que “las características del desarrollo psicosocial normal en la adolescencia son el resultado de la interacción entre el desarrollo alcanzado en las etapas previas del ciclo vital, factores biológicos inherentes a esta etapa (el desarrollo puberal y el desarrollo cerebral propio de este período, fenómeno a la vez relacionado en parte con los cambios hormonales de la pubertad) y la influencia de múltiples determinantes sociales y culturales”, según Gaete, V. (2015, pág. 437), lo que conlleva el conocimiento que el propio sujeto toma de sí mismo, es decir, como producto de un proceso donde éste intenta distinguir “entre quién es de verdad y quién desea ser”, tomando conciencia sobre sus limitaciones y sobre sus potencialidades y forjando su identidad a carácter individual, y ésta dentro del grupo de iguales.

Según Estarelles, R., Gracia, E., García, F., & Prieto, J. (1989), la tendencia en la investigación referente al origen de conductas problemáticas e inadaptadas en niños/as y adolescentes posiciona su enfoque en los modelos de la interacción familiar que antecede a esta conducta, centrándose en los siguientes dominios de esta interacción: “conflicto, dominancia, afecto, apoyo, cohesión y organización familiar (Musitu et al. 1988)” (pág. 53)

Guasch (2002), citado en de Medrano Carnicer, L. S., Márquez, S. S., & Villaverde, A. (2012, pág. 4), expone que el conflicto social es “un fenómeno psicosocial derivado de la relación conflictiva entre determinadas conductas, individuales o grupales, y el clima social que una comunidad o sociedad concreta en un momento histórico determinado mantiene hacia ellas, fenómeno que se manifiesta a través de desarmonías entre el individuo y el socio-entorno en un momento dado, o bien a lo largo de su proceso de socialización, y que lleva como consecuencia a que el individuo se encuentre en una situación de

dificultad para participar en la dinámica interrelacional de aquel mismo medio.”

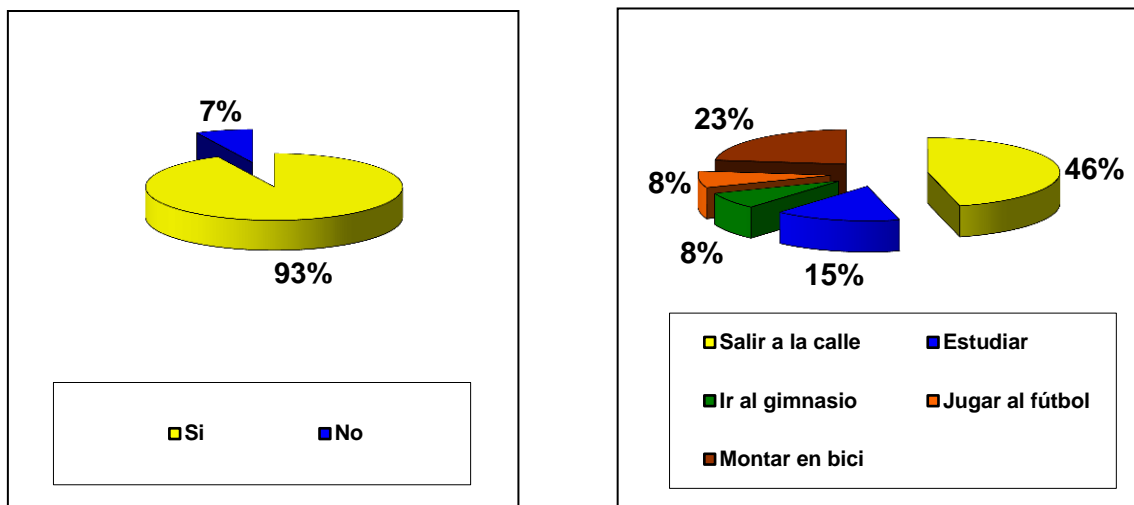
La intensidad de la participación de un sujeto en este conflicto, de darse, tiene una interrelación con la afectividad familiar, la cual según Estarellas, R., Gracia, E., García, F., & Prieto, J. (1989) puede entenderse como un regulador, posibilitando una manifestación conductual más natural. Aún así, es de tener presente que “la afectividad por si misma, no inhibe la manifestación de conductas antisociales, sino se percibe conjuntamente con un sentimiento de cohesión familiar. El joven, además de saberse querido necesitará sentirse miembro de un grupo unificado, con las connotaciones que implica esta pertenencia, tanto de tipo normativo como estructural, y que como vemos queda representado por el importantísimo papel desempeñado por la variable Organización Familiar” (pág. 53)

Para seguir el mismo proceso de interpretación que en la subcategoría anterior me apoyo en Braverman (2001), citado en Blasco Romera, C. (2012, pág. 5), el cual expone que los indicadores de riesgo psicosocial son definidos como: “estresores o condiciones ambientales que incrementan la probabilidad de que un niño desarrolle una adaptación pobre o tenga resultados negativos en ámbitos como la salud física, la salud mental, los resultados académicos o la adaptación social”. Referente a los principales indicadores de riesgo que se pueden destacar en esta etapa del desarrollo evolutivo de los sujetos objetos de esta investigación, tomados de Donas (1997), citado en Sánchez Ramos, J. M., 2001, pág. 63, se pueden destacar los siguientes:

- “Familias disfuncionales
- Deserción escolar
- Accidentes
- Consumo de alcohol y drogas
- Enfermedades de transmisión sexual asociadas a prácticas de riesgo
- Embarazos no deseados
- Desigualdad de oportunidades de acceso a los sistemas de salud, educación, trabajo, empleo del tiempo libre y bienestar social
- Condiciones ambientales insalubres, marginales y poco seguras
- Ociosidad”

La presencia de estos indicadores, generalmente interrelacionados, es bastante como para estar alerta e ir desarrollando mecanismos preventivos para paliar los efectos de riesgos que puedan causar en los sujetos en una etapa tan delicada como es la adolescencia. Por lo que partiendo de esta introducción, se analizan a continuación diversas variables que puedan describir la realidad que envuelve a estos sujetos.

RUTINAS



En estas representaciones se muestra que el 93% de la muestra responde que si tiene diariamente rutinas que realizar, especificando que entiendan por éstas una actividad que repiten diariamente. A la hora de intentar indagar algo más e intentar averiguar cuáles son estas rutinas que nos han indicado que siguen, se obtuvieron los siguientes resultados, cerca de la mitad de aquellos que han realizado este ejercicio han respondido que su rutina diaria corresponde a “salir a la calle”, a lo que le ha seguido el “montar en bici” que tiene un destacado 23%, siendo más notable en las zonas como el Arroyo de la Miel o el Puerto de la Torre donde hay bastante afición al BMX, debido a la presencia de una pista donde poder desarrollar sus destrezas sobre estas bicicletas; y luego en menor proporción “jugar al fútbol” e “ir al gimnasio”.

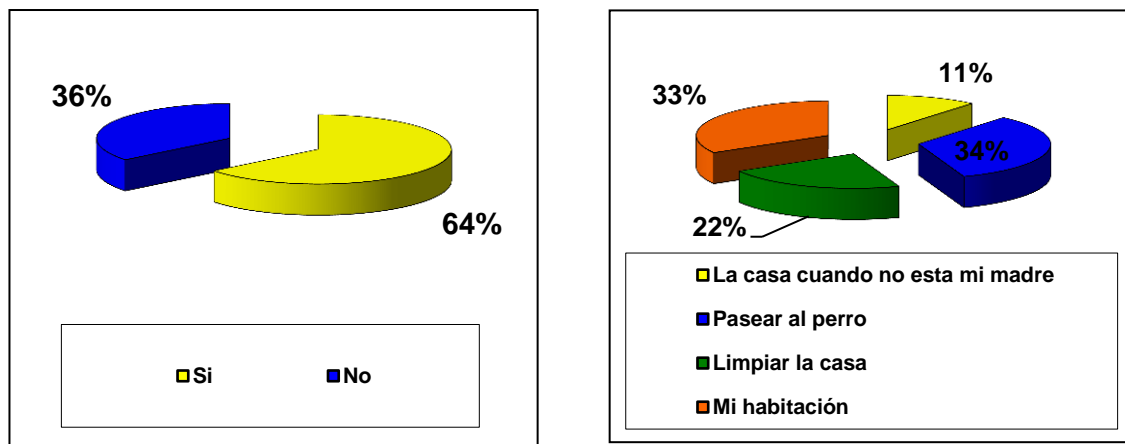
Del 3% restante que especifica que no tiene ninguna específica a realizar de forma diaria, corresponde a un grupo de alumnos en los que con carácter general predomina una apatía hacia todo lo que los envuelve, quedando apartados a un lado de la clase, muy introvertidos, y a pesar de ser sujetos

correctos y educados, que en una primera impresión se pudiera realizar un pronóstico favorable, en clase pasan totalmente desapercibidos.

En cuanto a aquellos que han afirmado que tienen una rutina establecida, quitándole esos otros que ya hemos comentado anteriormente, nos queda una parte muy reducida que corresponde con los que expresan que tienen como rutina “estudiar” a diario. La gran mayoría que han respondido esta opción, ha sido desmontada a través de los intercambios orales, pudiendo corroborar que carecen verdaderamente de ese hábito, “yo todas las tardes me pongo un ratillo y descanso echándome una partidita al FIFA” (Aut. 16).

En este aspecto, referente a los que afirman estudiar diariamente, los docentes niegan que sea verdad, exponiendo que “Lo más que hagan es sacar las libretas de la mochila y sentarse una rato, pero no llegan a realizar la acción completa, es más, mandas algo para el día siguiente y a menos que sea algo que pese como nota, es raro el que suele traerlo de forma continuada” (Prof. 3)

RESPONSABILIDAD



En esta ocasión se aborda el tema de las responsabilidades, algo esencial en el desarrollo del adolescente en donde realiza determinados comportamientos, acciones, donde ha de asumir las consecuencias de que se generen por la realización de éstos; con carácter general estas responsabilidades conllevan la confluencia entre la libertad y la norma, quedando en mano de aquel que la ejecuta el hacerlo o no, y en su caso, ser o no congruente con la norma establecida teniendo en cuenta las consecuencias de sus decisiones.

El resultante que se muestra en el grafico revela el que hay una gran cantidad de sujetos (1/3 de la muestra) que afirma no tener ningún tipo de

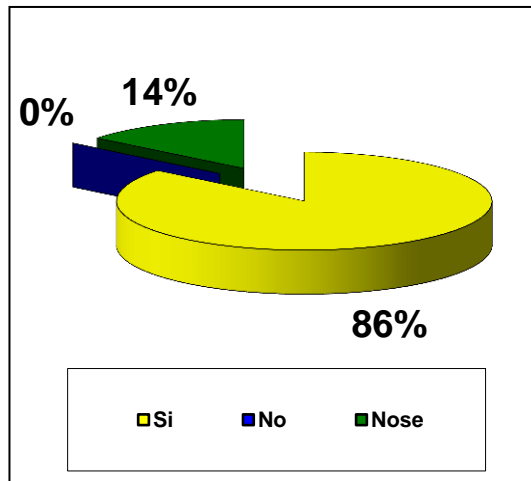
responsabilidades a su cargo, algo con lo que reflexionar al tratarse de individuos de entre 16 y 17 años, sujetos que ya desde hace bastante han de haber acometido diferentes responsabilidades que les dé pie a pequeños entrenamientos respecto a lo que les espera en un futuro, no muy lejano por las edades con las que trabajamos. *“En mi casa para eso esta mi madre, a mi déjame tranquilo que yo así vivo muy bien”* (Aut. 5) o *“Nunca me han mandado, a lo mejor de vez en cuando ir a por el pan, cuando mi madre ha llegado más tarde, pero poco más”* (Aut. 22).

Sobre el resto que si las tiene, el otro gráfico, destacan dos responsabilidades más que las restantes, como son “pasear al perro” y hacer “mi habitación”, referente a la primera: *“Yo aprovecho y estiro un poco más para estar con mis amigas en el parque, pero más de una vez se me ha ido la pelota y ha aparecido mi madre liándomela”* (Aut. 11), esta acción es algo común que muchos aprovechan para poder alargar su horario en la calle con sus amigos; mientras que la segunda “mi habitación”, *“mi madre no me deja salir mientras que no recoja toda la habitación y cualquiera se va con lo que pesada que se pone”* (Aut. 16).

Acciones como ordenar su habitación, fregar los platos, el suelo, quitar el polvo, doblar y recoger su ropa,... son responsabilidades que han de entrar dentro de la rutina diaria de los niños y niñas que a medida que van creciendo han de ir adquiriendo, con lo que van posicionándose en la realidad que van a encontrar en su futura emancipación como elemento propio de una integración normalizada en la comunidad en la que se desenvuelvan.

De resaltar son los extremos donde tan perjudicial es no tener ninguna responsabilidad, como a una edad relativamente temprana hacerse cargo de todas las tareas que conlleva el día a día de una casa, *“mi madre se va a fregar oficinas al amanecer y yo, sino ha preparado mi madre la comida, tengo que terminar lo que mi madre que haya dejado preparado, y luego ponerles el desayuno a mis hermanos vestirlos y llevarlos al cole”* (Aut. 20) justificada por la citación laboral de sus progenitores.

La acción descrita en el párrafo anterior rompe con el desarrollo normalizado de un sujeto a estas edades, impidiendo el equilibrio ordinario donde se juega con la edad y la asunción de responsabilidades adecuadas a su evolución y otras características que van propiciando la adquisición de unas competencias personales que la preparan para adecuarse en un entorno normalizado.



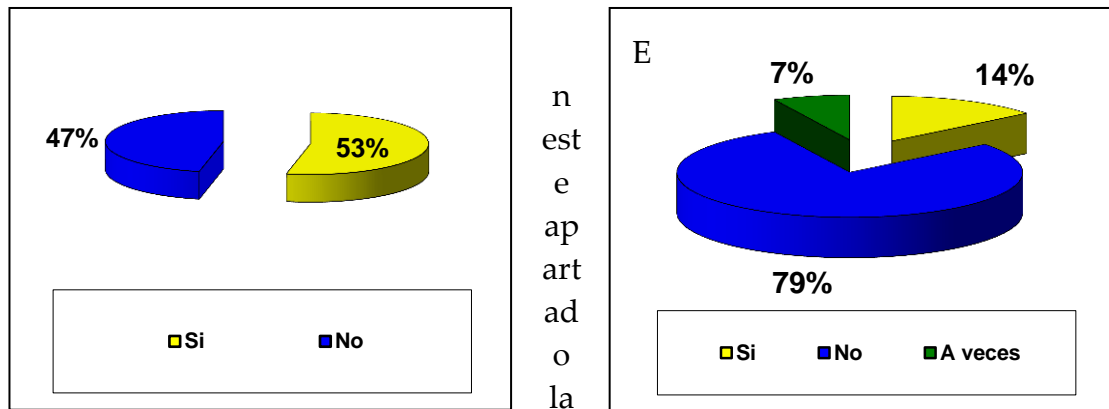
En este punto, donde se representan los resultados la autoevaluación a la que se han visto sometidos con la intención de contestar a la cuestión: “¿Creéis que sois responsables?”. Esto generó un cúmulo de dudas se fueron exponiendo en el aula, “Profe con responsable, ¿A qué te refieres?” (Aut. 9), como solución a esto se le planteó que ser responsable conlleva una serie de requisitos que te convierten en un sujeto que por un

proceso de maduración llega a adquirir unas cualidades necesarias tomar decisiones, así como acatar las consecuencias que se generen de estas decisiones, en definitiva, “...pero profe cuáles son esta cualidades” (Aut. 14).

Este proceso de autoevaluación en aquellos que sus docentes señalaron como los que conductualmente son menos agresivos/violentos y/o aquellos que provienen de una núcleo familiar con un nivel cultural más elevado, les hizo reflexionar posicionándose en una comparativa con sus progenitores, con sus iguales o con el concepto que tienen adquirido del termino responsable, generando un pequeño debate entorno a este término, no llegando a acceder a señalarse la gran mayoría de éstos como “*persona responsable*” sino exponiendo un tímido “*nose*”.

Mientras el resto de forma prácticamente autómatas se autodefinió como responsable, sin dar lugar a dudas. Especialmente aquellos que los docentes los catalogan como los “cabecillas del grupo”, los cuales arrastraron a aquellos que normalmente los acompañan y les ríen las gracias, denotando la falta de madurez, de esta competencias personales a las que nos referimos con esta subcategoría.

HORARIOS



primera gráfica refleja que prácticamente la mitad de la muestra carece de horarios de salida y llegada a casa; aspecto que ha unas edades aún tan temprana, como es la de la población con la que estamos tratando, denota cierta dejadez por parte de los progenitores en este sentido posibilitando el que estos menores en riesgo social, dificulten aún más su situación desarrollando conductas delictivas, inapropiadas, consumiendo drogas,...

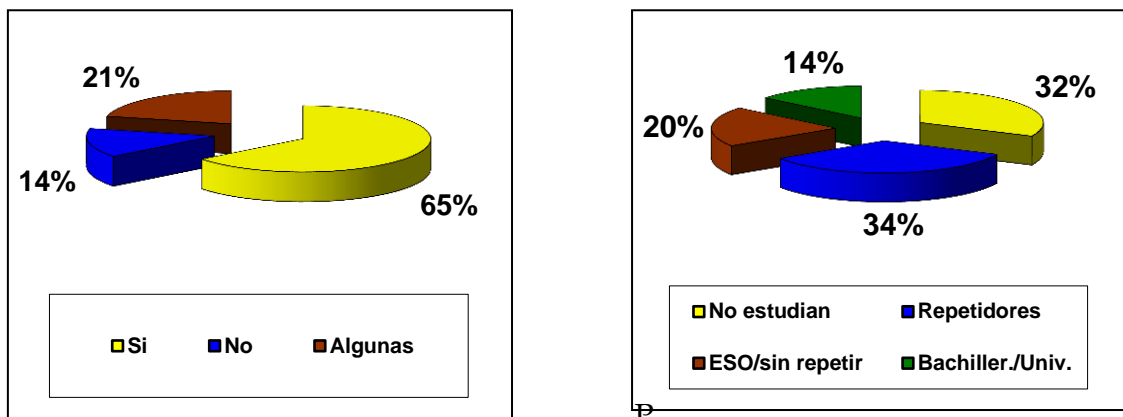
*“Mi hermano viene a la hora que le da la gana,
y yo no voy a ser menos” (Aut. 11)*

Mientras que al resto que respondió afirmando que “si” tenían horario establecido por sus progenitores para salir y llegar a casa, se les expuso que si les parecía que sus padres eran muy estrictos con ellos, a lo que respondieron un 79% que no son muy estrictos con ellos; “A mí me jode que mi padre que diga que a tal hora tenga que subir, pero sé que lo hacer por mejor para mí, que a cierta horas no hay nada bueno en la calle” (Aut. 8). En esta respuesta se vislumbra una toma de consciencia de la preocupación de sus padres y madres por ellos, ante las características del contexto por el que se desenvuelven en sus salidas nocturnas.

Esta última respuesta va dando pistas que una parte del alumnado tiene empatía y que es consciente de lo que representan para sus progenitores a pesar del conflicto que pudo generarles el tener que aceptar el límite horario que éstos le establecieron. Este pequeño conflicto que se genera es algo normal y más aún en plena adolescencia, donde la sensación de conflicto continuo es su esencia, aspecto que autores como De Medrano Carnicer, L. S., Márquez, S. S., & Villaverde, A. (2012, pág. 4) justifican, ya que, “una dosis razonable de conflicto es habitual e incluso necesaria en todo desarrollo. En cambio la cronificación, permanencia o agravamiento del conflicto sin vías de solución es lo que resulta problemático”, debido a que aquellos que lo viven de esta forma, sin solución, no ven otra vía de salida quedando apartados de la normativa imperante en la realidad social donde están inmersos.

Por lo general, y siguiendo los autores anteriores, “este hecho favorece la consolidación de conductas atípicas que reflejan tanto la repulsa a la sociedad como los sentimientos de automarginación del propio individuo, que vive y se comporta al margen de los valores y normas de la sociedad dominante” (pág. 5), situación que se generaliza o, al menos, es más notable en aquellos sujetos que presentan mayores carencias y necesidades de protección para favorecer su integración y acercamiento a las normas de la comunidad imperante.

AMIGOS



La interpretación de este gráfico nos refiere a que algo más de tres quinto de la muestra con la que se ha trabajado, establece y mantiene sus relaciones de amistad cercano a su residencia, en su barrio, lo que no favorece la dispersión algo negativo y que solo hace enquistar y reproducir la misma situación una y otra vez, como es en el caso de que el núcleo en el que se desarrollen estos sujetos posea características contrarias o que contenga variables negativas suficientes como para no favorecer la integración social del individuo.

“Con el grupo de amigos que yo iba no era el adecuado. Odiaba el instituto y a todos los profesores, con todos tuve problemas” (Aut. 2)

La homogeneización siempre es negativa, y más en contextos como el educativo, prefiriendo la pluralidad que genera el desarrollo de nuevas posibilidades y perspectivas, fuente de la innovación y evolución en todos los campos de la vida. *“Es raro, normalmente éstos se juntan con gente iguales a ellos que tienen su mismas preferencias y distracciones” (Prof. 2)*

En este otro gráfico se puede observar cómo se implanta, no con total hegemonía, pero si en prácticamente tres cuartos de la muestra el carácter homogeneizador de las relaciones, manteniendo las estructuras de amistad con

otros con similares características, en este caso referidas a su rendimiento académico.

OCIO/TIEMPO LIBRE

Con este apartado vamos a hacer referencia a la presencia de unas características que protegen al individuo expuesto a situaciones de riesgo, por lo que en este sentido, citado por Sánchez Ramos, J. M., 2001, pág. 64, podemos encontrar “los denominados factores de compensación, que se manifiestan en determinadas circunstancias, características, situaciones y/o atributos que facilitan el logro del equilibrio social, determinando la calidad de vida, su desarrollo y su bienestar social. Los factores protectores son según Donas (1997):

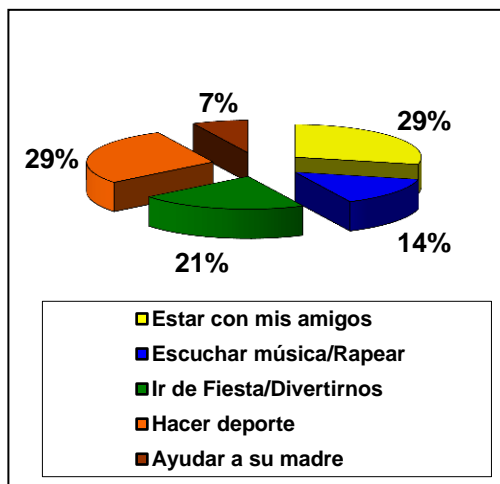
- La estructura familiar, como sistema que favorece el desarrollo físico, psíquico, afectivo, emocional y social
- La calidad de las relaciones familiares
- Las iniciativas socio-comunitarias dirigidas hacia a la atención de la infancia y adolescencia, con acciones preventivas que favorezcan la salud integral, el desarrollo y el bienestar social
- Desarrollo de medio ambiente saludable y seguro para ambos sexos
- Promoción de acciones de formación y sensibilización en materia de educación sexual y/o para la salud
- Autoestima y sentido de pertenencia familiar y social
- La capacidad de recuperación ante condiciones adversas que poseen los niño/as y adolescentes (Resiliencia)
- Los estilos educativos
- Desarrollo y potenciación de las relaciones saludables con sus iguales
- Favorecer las condiciones para que exista un ajuste escolar

- Recursos que ayudan la canalización positiva del tiempo libre, favoreciendo experiencias y acciones alternativas”

Todos estos factores los engloba Jessor (1993) y Rutter (1990), citado en Blasco Romera, C. (2012, pág. 22), bajo la denominación de factores protectores, y son los que se exponen a continuación:

- “Implicación en actividades incompatibles o alternativas a conductas problemáticas, compromiso con instituciones organizadas
- Las competencias constantes o cualidades del adolescente que dan lugar a la resiliencia son la capacidad de acción personal a persistir ante las dificultades, a controlar el impulso, mantener un buen control emocional y empatizar con los demás”

El desarrollo de estos factores protectores es esencial en el trabajo diario en la institución escolar con carácter preventivo, como general, otorgando a los educandos un desarrollo más armónico y unos valores, tanto formativos como integradores en la sociedad donde se desenvuelven, favoreciendo su progreso y su participación en su comunidad.



En esta representación se alude al tiempo libre de estos sujetos, presentándose aquellas actividades en las que mayoritariamente éstos los gastan.

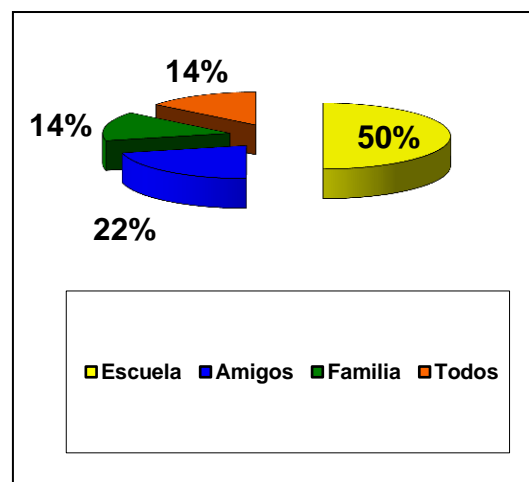
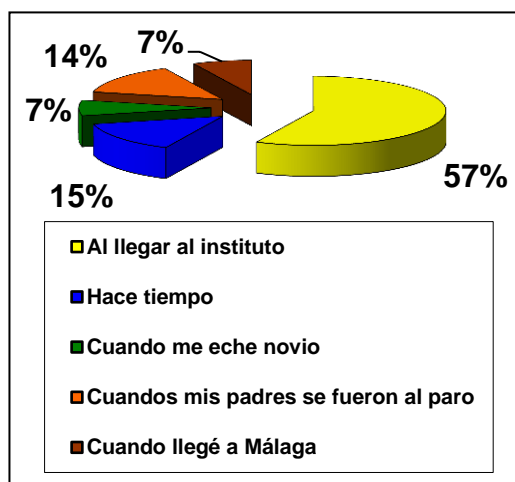
Referente a actividades vinculadas a la productividad cultural de carácter formativa, en esta gráfica no se recoge ninguna como pueden ser asistencia a clases particulares, aprender inglés, al conservatorio,... pero aun así, estas actividades pueden establecerse como factores compensadores, en parte, ya que dependerá de la calidad de las relaciones que se establezcan, así como de otros factores que pueden estar presentes en éstas como puede ser el consumo de drogas, desembocar en actividades antisociales,...lo que posicionaría a estas actividades en justamente en el sentido opuesto dando a posibles situaciones de riesgo que solo conseguirían empeorar su posición.

“Si es finde nos vamos de fiestuqui” (Aut. 5), esta fiesta no tiene por qué ser un indicador de riesgo si tenemos en cuenta las variables que las definen y se saben establecer los límites oportunos, a razón de la edad que tienen como son el horario, el consumo de sustancias inadecuadas, la realización de actividades inapropiadas u otros aspectos que pasarían de ser una situación de esparcimiento para estos sujetos que sumen a su favor, por un desarrollo adecuado dentro de unas pautas comunes para cualquier otro grupo de edad similar lleva acabo.

“... siempre habia escuchado mucho hip-hop americano y eso lleva al breakdance cultura urbana y esas cosas...” (Aut. 11). Lo que se especifica por deporte desemboca en este grupo mayoritariamente en la realización del BMX, una actividad donde se monta en una zona adecuada a las características de esta modalidad donde hacen acrobacias, un practica que se puede encajar como factor compensador de no ser porque de forma directa está asociada una cultura urbana que posee más características negativas que positivas como el consumo de drogas, y en consecuencia el desarrollo de otras conductas antisociales.

Y a modo de conclusión, resaltar que los menores como sujetos en desarrollo, poseen una visión que difiere de la de los adultos para interpretar la criminalidad de sus actos, además de destacar que según la gravedad de estos conflictos y aun siendo jóvenes con una edad menor de los 18 años, sus actos pueden llegar a ser considerados delitos punibles por el Código Penal, con su consiguiente carga. Por lo que es fundamental una atención específica que dé respuestas a sus necesidades previniendo o reorientando sus actos con la finalidad de impedir que se constituyan como parte del estrato de excluidos socialmente.

DETONANTE



En este apartado se refleja aquella circunstancia o suceso al que la muestra indica como el comienzo de su continua fricción con todo lo que representa vida en sociedad. En el primero de los gráficos se puede apreciar como algo más de la mitad, de forma directa señala al instituto como causante, como punto de inflexión en su vida, como el momento en el que empezaron a no ir las cosas como debieran. *“Yo empecé con muchas ganas pero a medida que iban pasando los días me aburría más y más de lo mal que explicaban los profesores...”* (Aut. 1)

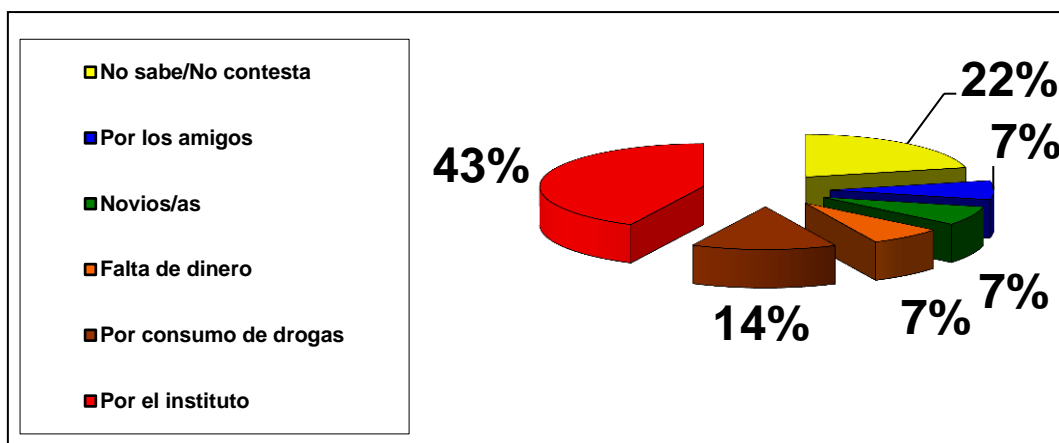
“... las continuas expulsiones hicieron que tuviera una época mala, de rebeldía con mis padres y eso tuvo consecuencias con los estudios” (Aut. 11) Trasladando este comentario y enfrentándolo con el concepto más amplio, o más candente, de lo que podemos entender por adolescencia podemos encontrarle explicación, ya que esta etapa, está marcada por un continuo enfrentamiento con todo aquello que le rodea justificado por la búsqueda de su identidad y su posición dentro de la comunidad en la que se desenvuelve, aunque en base al desarrollo de sus competencias personales y con el apoyo de su entorno más cercano, no es más que un periodo de conflictividad que no tiene por qué acarrear más que pequeños sucesos con consecuencias leves.

“Es lamentable, comienzas el curso con un alumnado que sabes de sobra sus peculiaridades, pero con el que no dejas de llevarte sorpresas, notas nada más entrar prácticamente quienes van a ser los más trabajosos, pero luego hay otros que no te los espera y que a medida que va pasando el curso y que las notas no acompañan, vas notando su cambio” (Prof. 1). Esta progresión surge del choque del cambio tanto en el sujeto propiamente dicho, como de la interacción entre éste y su entorno, en el que se incluye el instituto, un proceso que autores como De Medrano Carnicer, L. S., Márquez, S. S., & Villaverde, A. (2012, pág. 5) exponen que *“...favorece la consolidación de conductas atípicas que reflejan tanto la repulsa a la sociedad como los sentimientos de automarginación del propio individuo, que vive y se comporta al margen de los valores y normas de la sociedad dominante”*, situación que se generaliza o, al menos, es más notable en aquellos sujetos que presentan mayores carencias y necesidades de protección para favorecer su integración y acercamiento a las normas de la comunidad imperante.

Mientras tanto hay diversidad de momentos en los que éstos exponen su cambio de vida, resaltando dos en especial, el primero cuando por motivos de la crisis que vivimos en España sus padres terminan en el paro con el consiguiente descenso de los ingresos y con el cambio de rutinas y todo lo que conlleva, y el segundo *“cuando me echo novio”*, las discrepancias entre progenitores e hijos por este motivo sale a la luz en varias ocasiones en las entrevistas, especialmente cuando la persona elegida para emprender una

relación no es del gusto de sus padres y madres. Estos conflictos sirven de imput, de justificación para emprender un nuevo itinerario en busca del equilibrio donde las competencias personales desarrolladas por el adolescente tienen una cabida importante, primero en no llegar al conflicto y, segundo, ya desembocado la situación conflictiva en no hacerla trascender a otros ámbitos que generen más desorden.

Por ello, diversos autores afirman la constante sensación de conflicto en la que se ven envueltos estos sujetos, una situación que autores como De Medrano Carnicer, L. S., Márquez, S. S., & Villaverde, A. (2012, pág. 4) justifican, ya que, “una dosis razonable de conflicto es habitual e incluso necesaria en todo desarrollo. En cambio la cronificación, permanencia o agravamiento del conflicto sin vías de solución es lo que resulta problemático”, debido a que aquellos que lo viven de esta forma quedan apartados de la normativa imperante en la realidad social donde están inmersos, con sus consecuentes connotaciones negativas.



Con la finalidad de intentar profundizar más en este punto de inflexión “donde dejaron de ir bien las cosas”, se recalca nuevamente e intenta reconducirse para favorecerse el que den un paso más allá. “... *mis estudios iban bien hasta que comencé en el instituto y empecé a juntarme a personas no debía que me malinfluenciaron e hicieron que dejara los estudios,...*” (Aut. 20), en esta ocasión inciden nuevamente en señalar al instituto como impulsor de su deterioro vital añadiendo comentarios como:

- “*porque me comenzaron a dar igual las notas*” (Aut. 24)
- “*porque los profesores son unos cabrones*” (Aut. 18)
- “*porque no les caía bien a los profesores*” (Aut. 7)
- “*porque mis notas han bajado*”(Aut. 22)

- “porque soy un vago” (Aut. 12)

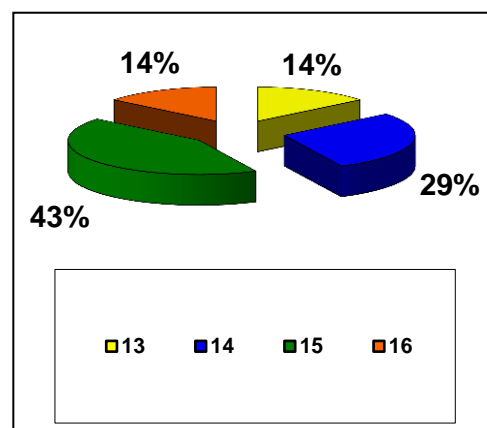
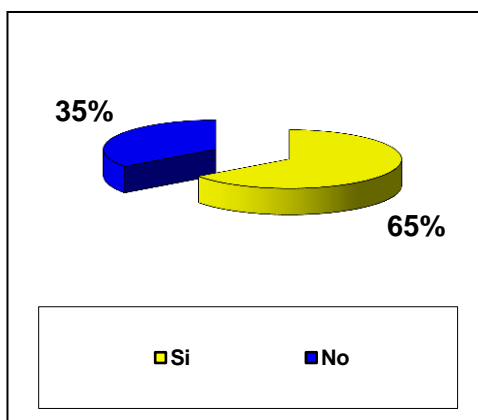
Destacar que la siguiente respuesta mayoritaria es “NS/NC” que comprende a un grupo que no encuentra explicación al porqué de su cambio, es más, coinciden en afirmar que se encuentran envueltos en un “lio” del que no saben cómo salir, a menos que cambien su vida por completo o darle como ellos dicen “tiempo al tiempo”.

Por otro lado, vuelven a aparecer aspectos enumerados anteriormente, como son los problemas económicos en el seno familiar, el consumo de alcohol y drogas, frecuentar amistades con características poco favorables y la presencia de las primeras relaciones amorosas; sacándose en común que a las peculiaridades propias de la adolescencia se les suma cualquier detonante para consolidar, en el caso de no estar instaurado, su presencia en un itinerario que invita a la exclusión.

“... empezó el desastre estudiantil porque empezó el royo de tonteo con las niñas, las piardas y el salir casi todas las tardes” (Aut. 11)

A modo de conclusión, destacar el caso de una de las participantes de la muestra, la cual abandonó sin apenas concluir el primer trimestre, de la que en contactos anteriores a estas conclusiones dejó entrever su relación con su novio, un sujeto mayor de edad e interno en la prisión de Sevilla, variables que dejan percibir lo poco favorable del ambiente en el que se desenvuelve esta alumna, una situación totalmente alejada de la más propicia para favorecer la reorientación de la integración de ésta.

DROGAS



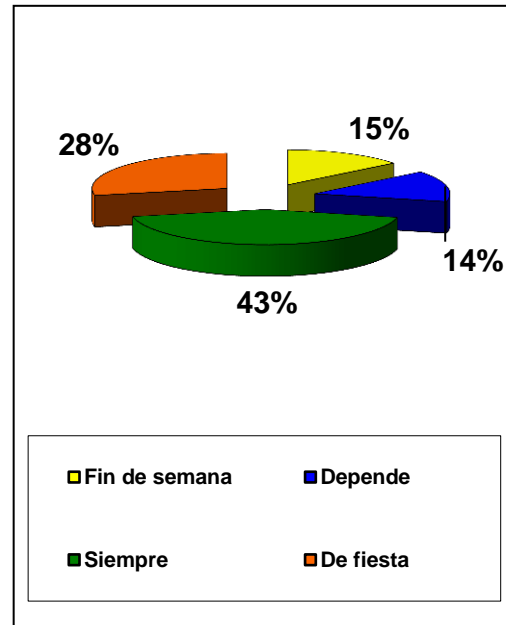
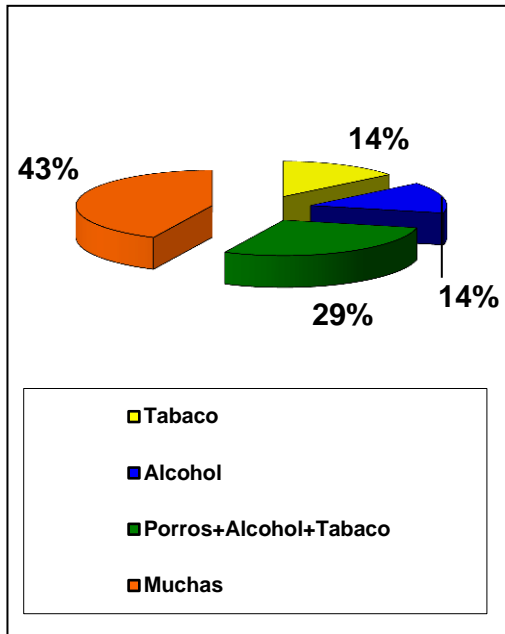
En esta gráfica se refleja que hay prácticamente dos tercios de la muestra que consumen drogas, incluyendo bajo esta denominación el alcohol. “...era el bautizo de mi sobrino, me acuerdo que mi hermano y mi tío me dieron a probar ginebra y Jack Daniel” (Aut. 1).

El consumo de alcohol como de otras drogas a estas edades corresponde, según Donas (1997) con un indicador de riesgo psicosocial, es decir, se trata de potenciador de la probabilidad de que un sujeto a estas edades desarrolle una pobre adaptación, o le conlleve repercusiones en diferentes ámbitos como la salud física, la mental, que incida en sus resultados académicos o en su integración social. Por ello esto se suma al perfil de esta población como individuos potenciales en riesgo de exclusión.

Resaltar que el desarrollo de estos hábitos está vinculado con los procesos de socialización especialmente con la etapa primaria, donde según Alonso y Del Barrio (1994), citado en Muñoz-Rivas, M. J., & López, J. L. G. (2001, pág. 88) destacan que la importancia de la cohesión familiar, ya que, defienden que “con respecto al consumo de tóxicos, la probabilidad de que los jóvenes manifiesten dicho comportamiento disminuye a medida que aumenta su participación en las decisiones familiares y, por el contrario, se incrementa conforme lo hace el grado de discrepancia en la familia”.

En cuanto al resto que afirma no consumir drogas, es algo que no nos encaja mucho con los datos obtenidos en la confrontación de información obtenido por medios cualitativos, aunque para no poner en duda la palabra de aquellos con que han participado en la recogida y recolección de datos, podría darse lugar al entendimiento que aquellos que han afirmado su consumo, lo tienen como un acto habitual.

La información que nos presenta la segunda gráfica es alarmante al ofrecernos una edad muy temprana de comienzo en el consumo de drogas, como son los 14 y 15 años, edades en las que más sujetos nos señalan que han tenido por primera vez que han consumido estas sustancias. “La primera vez que probé un porro fue en casa de un amigo donde todos fumaban y me ofrecieron” (Aut. 3). Este dato es preocupante al tratarse del consumo de sustancias gravemente perjudiciales para la salud y más aún a estas edades, en las cuales aún no se han adquirido y menos en las condiciones que se desenvuelven esta población, según hemos estado analizando hasta el momento, las competencias necesarias para ser consecuente.



La primera representación que nos encontramos nos presenta que aquellos que únicamente consumen alcohol o exclusivamente fuman tabaco, son una minoría con diferencia en comparación con aquellos que además de lo anterior añaden el consumo de porros.

El último de los datos de este gráfico nos revela que casi la mitad de la muestra consume diferentes tipos de drogas, además de porros, alcohol y tabaco; comprendiéndose bajo el término muchos todo tipo de drogas como son las sintéticas, *"Pillamos un gramo de cristal y medio de speed para que no baje, y con eso te quedas tó loco, pelotazo de noche que te pegas profe, si quieres un día te vienes"* (Aut. 18)

Estas sustancias altamente perjudiciales a nivel tanto físico como neurológico, tienen una masiva presencia en las noches de fiestas y de descontrol que se han afanado a describir en nuestros sucesivos encuentros para la recogida de datos, alardeando de los desfases en los que se ven envueltos en estas noches.

"En más de una ocasión te vienen tras el recreo con los ojos más rojos de la cuenta y con un pavo fuera de lo normal" (Prof. 3), *"Una vez observo que se cambia de sitio y se pega a la ventana abriéndola a pesar de no hacer todavía mucho calor, y al cabo de un rato de observarla, se armó un alboroto porque se había desplomado, se le había bajado la tensión tras haberse fumado un porro junto a otra compañera"* (Prof. 5). Todos estos comportamientos nos redirigen a la conclusión de la importancia de un proceso de socialización de calidad, donde participen agentes socializadores responsables, especialmente la familia por la relevancia de la

etapa primaria de este proceso, ya que, en los núcleos familiares en los que está presente el conflicto, autores como Muñoz-Rivas, M. J., & López, J. L. G. (2001, pág. 88), de forma genérica afirman “que la crianza de los niños en familias con alto nivel de conflicto es un factor de riesgo importante tanto para el desarrollo de trastornos de conducta en general (Bragado, Bersabé y Carrasco, 1999) como para el consumo de sustancias (Otero, Mirón y Luengo, 1989)”

En cuanto al siguiente gráfico, este hace referencia a la frecuencia en la que estos sujetos consumen estas sustancias, independientemente del tipo que sean. “... fui empezando a fumar solo los sábados, luego un finde semana entero y al final fumo todos los días, hasta día de hoy sigo fumando” (Aut. 9)

Podemos observar que la mitad prácticamente de los encuestados mantiene un consumo diario de algún tipo de sustancias catalogadas bajo este término, destacando preferentemente el consumo de porros y de tabaco. Un consumo diario a tan temprana edad perpetúa un hábito que tan solo alimenta la consolidación de esta población como estrato en exclusión.

Otro dato que destaca es el consumo por parte de algo más de un cuarto de la muestra de drogas cuando están “de fiesta”. Ya que, el estar de fiesta para este grupo, en ocasiones se reduce al consumo de alcohol en un parque que se viene a más y se termina con el consumo ilógico de otras sustancias fuera parte del alcohol, el tabaco o los porros.

Acciones que se pueden analizar como un sin sentido, algo que no corresponde con ningún tipo de lógico, el consumir sustancias del calibre que estamos abordando en un parque por el simple hecho de evadirse, de escapar de la realidad y compartir esa sensación con otros en similar condición. Un comportamiento que describe lo simple de las variables que puedan conformar a un sujeto que tiene este comportamiento, como son baja autoestima, dependencia a las reafirmaciones de sus compañeros, inseguridad a enfrentarse a la realidad que lo rodea, falta de habilidades sociales,...

Por otro lado están aquellos, minoría, que tan solo consumen cuando están en “fin de semana” o aquellos otros que dicen que “depende”, estos últimos hacen referencia a este “depende” refiriéndose a circunstancias especiales como una boda, un cumpleaños, ... o algo que no es premeditado. Y para finalizar añadir que estos últimos datos corresponden con aquellos alumnos y alumnas que, como en otras cuestiones, pertenecen a una familia con una estructura más o menos sólida, tienen horarios, responsabilidades...

3.2.2. Institución Escolar

La institución escolar es parte constituyente lo que se denomina como la socialización secundaria. En la escuela su desarrollo socializador se materializa, entre otros aspectos, por la transmisión de pautas, normas, conocimientos, formas de interacción con su entorno en el sentido más amplio,... todo un bloque que tiene la finalidad de proseguir el itinerario de este proceso de socialización, comenzado por la familia y que se ha de adaptar a las relaciones que pueda establecer con todos aquellos que no pertenecen a su entorno familiar más cercano, como puedan ser parientes, amigos, docentes,...

Reafirmando el párrafo anterior, la escuela no solo es una institución cuyo peso cae en la transmisión del conocimiento, sino que además, e incluso con mayor incidencia, también “organiza su actividad material y se convierte en un mecanismo de disciplina que luego se exigen a los individuos en el mundo laboral”, tal y como expone Río Ruiz, M. A. (2011, pág. 13). Todo esto, siguiendo con este mismo autor, es lo que tiene cabida en la metodología y en el currículo oculto, que además de los diferentes elementos que se puedan orientar hacia una finalidad laboral por las características del programa que abordamos, alberga un amplio abanico de competencias que pueden variar desde aspectos vinculados a valores sociales u otros elementos relacionados con la realidad social en la que se desenvuelven los educandos, o por otro lado retomando lo laboral, podríamos destacar el papel de este currículo en la institución escolar como precursora o reorientadora, por las características de estos sujetos, a aspectos vinculados con la producción, la presencia de horarios, la autoridad,... todas variables presentes en el día a día de la sociedad capitalista en la que en un futuro se desenvolverán estos sujetos.

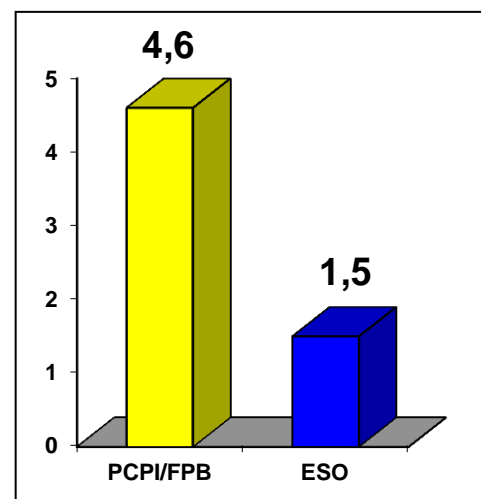
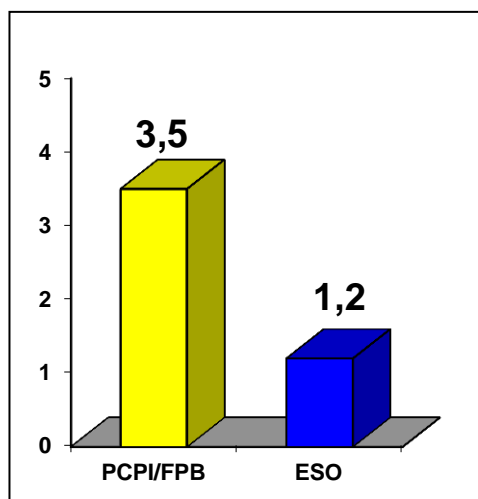
Por todo esto, en el desarrollo de la siguiente categoría se exponen aspectos que buscan reflejar el producto de la interacción entre las necesidades que plantean este grupo de sujetos y las respuestas que han recibido a lo largo de su paso por la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), ahora con la normativa actual Formación Profesional Básica (FPB).

Para indagar en esta categoría se lleva a cabo una comparativa entre la percepción que han tenido a lo largo de su paso por la ESO y, ahora, en el PCPI estos sujetos. Para ello nos hemos volcado en la recolección de datos haciendo especial incidencia, a modo general, sobre las estrategias de enseñanza que se han acometido según el estilo de aprendizaje que más de adecue a la población sobre la que estamos trabajando; ya que, según Ruiz, F. V., Vivar, D. M.,

Fernández, M. J. M., Rodríguez, J. J., & Márquez, M. J. G. (2012, pág. 3) “para aprender podemos partir de una experiencia directa y concreta (alumno activo) o de una experiencia abstracta, que es la que tenemos cuando leemos acerca de algo o cuando alguien nos lo cuenta (alumno teórico). Las experiencias que tengamos, concretas o abstractas, se transforman en conocimiento cuando las elaboramos de alguna de estas dos formas: reflexionando y pensando sobre ellas (alumno reflexivo), o experimentando de forma activa con la información recibida (alumno pragmático)”

Para esto, vamos a tomar como referente los diferentes estilos establecidos por Alonso, Gallego y Honey (1994) y de Martínez (2007), citadas en Jauregi, P. A., & Fuente, A. V. (2013, pág. 444), con lo que podremos denotar la presencia y lo potente de la necesidad de elementos como los citados en el Capítulo 1 de esta investigación, en contextos como a los que se abordan, además de su extensión a otras enseñanzas de nuestro sistema educativo. Para ello, vamos a presentar dos variables características de cada uno de estos estilos de aprendizaje, pidiendo a los componentes de la muestra que la califiquen según su apreciación de 0 a 5 en cada uno de sus momentos formativos, para así poder establecer una base de datos que se complementa con los adjuntados a través de las diferentes técnicas y procedimientos que se han utilizado referente a esta temática.

Estilo activo-creativo



Graf. 1: “Son creativas las actividades que realizáis”

Graf. 2: “Os motiva el profesor a mejorar las practicas”

En este primer gráfico se observa como los participantes de nuestra muestra, confirman como se puede ver los en los datos expuestos la mayor componente práctica que se vive en la rutina diaria en los PCPI, "... es otro rollo, estamos locos por irnos al taller con las herramientas, con esto con lo otro, vamos una pasada" (Auto. 15).

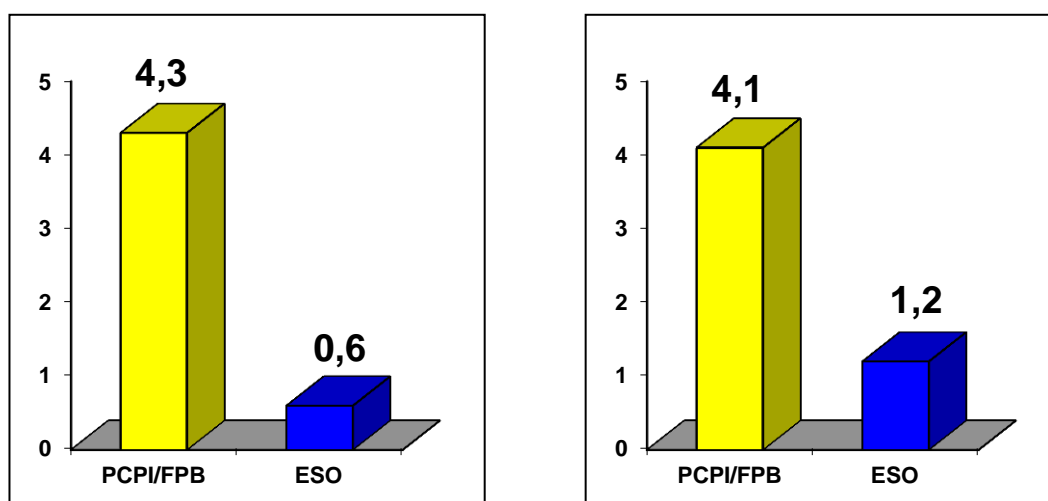
"Este alumnado se presta más a este tipo de enseñanza, en el momento que algo les interesa se crea muy buen rollo enseguida" (Prof. 2). El PCPI tiene que aprovechar este frente, esta materia prima llena de energía y de ganas de actividad, aspectos que son totalmente notables cuando algo les atrae implicándose activamente, desarrollando la actividad e intentando llegar hasta algo más allá de lo visto. Esta características presente en este alumnado se puede atribuir a su inapetencia a lo estático y su atracción por nuevos desafíos, alejándose de largos plazos ante la posible dispersión que les pueda crear el esperar.

Este estilo da lugar al trabajo en equipo, a compartir conocimientos, a fomentar una cultura escolar democrática (Capítulo 1) con la participación de todos sus integrantes, para lo que el docente "tiene el derecho y el deber de fomentar la igualdad y autonomía de los individuos a fin de capacitarlos para su intervención reflexiva en los espacios públicos de intervención política, es lógico que procure una educación adaptada a las desigualdades de partida que cada uno de ellos presenta" (Arostegui Plaza, J. L., 1998), generando el desarrollo de la capacidad de deliberación y participación de éste alumnado en democracia dentro de la escuela, para en un futuro poder extrapolar estos valores al núcleo social donde se desenvuelve como sujeto que se considera en igualdad de derechos de condiciones que el resto de los ciudadanos. Y todo esto apoyado e influido por la teoría de Dewey, el cual aportó, entre otras cosas, a la sociedad y a profesionales en la materia (educativa) el llegar a entender que "la escuela debería ser una sociedad viva y sus planteamientos básicamente sociales" (Domínguez, E., 2005, pág. 72)

Referente al segundo de los gráficos, podemos interpretar como de forma aplastante se muestra el vuelco que tiene el profesorado del PCPI en su alumnado, *"la primera vez que [...] y yo nos pusimos a desmontar una torre ni si quiera sabía lo que era un destornillador americano (jajajaja), entonces [...] se puso con nosotras porque nos vio super-perdidas, con la risa tonta y..."* (Aut. 8). La capacidad de ayudar tiene que estar implícito en el ser del profesor de un PCPI, para lo ha de gozar de una capacidad de adaptación desbordante y de una flexibilidad en su intervención que les posibilite el desarrollo de la respuesta que necesita este alumnado en cada uno de los momentos de cada día.

Por ello, el papel de la contextualización es esencial a la hora del desarrollo de diversas acciones, pero adquiere un lugar fundamental en la educación, ya que de la de la interacción que se establezca en el dúo docente-educando se extraerán el fruto resultante. La finalidad de contextualizar la acción docente es aproximar, tender lazos de unión entre dos mundos con lo que facilitar el flujo interactivo entre los protagonistas, para lo que el manejo del diálogo como principal herramienta del educador/a adquiere un peso de valor, tal y como se adelantó en el capítulo 1.2, además de otros aspectos de los que conforman la totalidad de este capítulo.

Estilo practico



Graf. 1: "Soléis realizar ejercicios prácticos en clase"

Graf. 2: "Os muestra la aplicación de lo aprendido en la realidad"

La primera representación deja patente la realización mayoritaria de ejercicios de carácter teórico, bajo la percepción de nuestra muestra, en su etapa en la ESO, "siempre el mismo rollo, llegábamos corregíamos los ejercicios que mandó el día anterior, explicaba y otra vez más ejercicios" (Aut. 25); mientras que en estos programas nos confirman que hay una mayoría de éstos que son de corte práctico, ejercicios que se desarrollan con la finalidad de adquirir técnicas aplicables en un futuro en su puesto de trabajo.

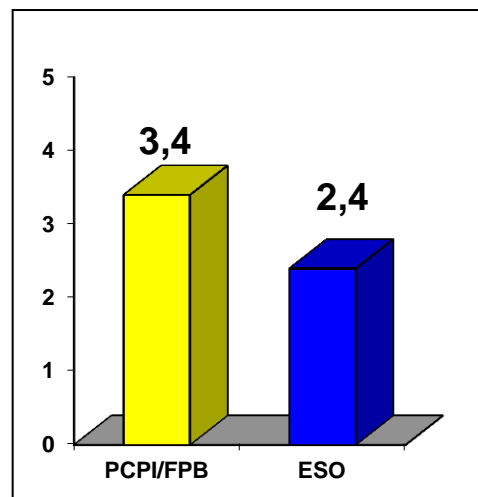
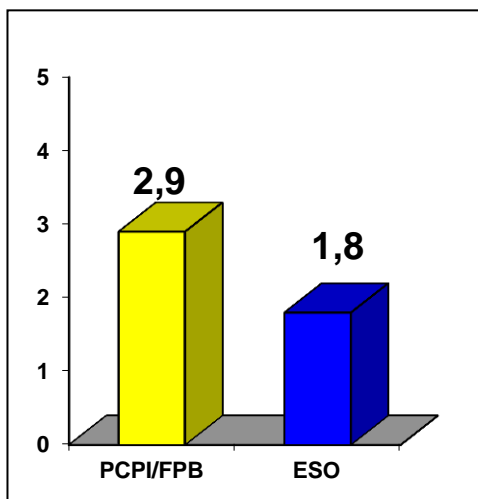
"El de economía siempre igual, nos comía la cabeza toda la hora con que se yo, y luego las actividades están en la plataforma" (Aut. 17)

En la FPB, la finalidad del ejercicio era el tener una simulación lo más cercana a aquellos con lo que pudieran encontrarse en un futuro, es decir, buscan el encontrarse con problemas reales que en cualquier momento de su desarrollo labora pudieran encontrarse.

A la par del primer gráfico, este segundo también tiene vinculación con la esencia del primero, donde el docente muestra a los educandos la aplicación de lo aprendido en su contexto de acción, y tal y como, se dio en el primer gráfico, los FPB están más vinculados a estas acciones, al tratarse de conocimientos que son más asequibles encontrarlos en el día a día, de cualquiera de nosotros; sin embargo, referente a la ESO expresan que son pocos los aprendizajes que el docente les puede mostrar su aplicación en la realidad que vivimos todos los días. *“A mí para que me sirve como se mide un poema”* (Aut. 19). Este comentario nos ofrece el mejor ejemplo, que pudiéramos encontrar donde materializar el contenido que se expresa en este segundo gráfico.

Trabajar con un grupo tan heterogéneo como el que prevalece en una FPB, conlleva una autoevaluación, en el sentido más amplio, entendiéndola como un proceso de diálogo interior, comprensión y mejora, tal y como señala Santos Guerra, M. A. (1993), *“A mí lo que me gusta con estas prácticas es valorar como ha ido la clase, y tomar directamente de sus acciones ideas para la siguiente, ya que lo que un año te funciona para el otro ni se te ocurra”* (Prof. 3). Y para esto, como se expone en este fragmento es esencial llegar al conocimiento de nuestras propias acciones, como docentes, así como la percepción que tienen de éstas aquellos a los que van dirigidas, ganando con este acto referencias de valor. Por ello el confrontar estas valoraciones de los principales agentes implicados nos va a dar una base de peso sobre la que estructurar diferentes conclusiones desde los enfoques de los participantes, nuestros alumnos y alumnas.

Estilo sistemático



Graf. 1: "Profundizáis mucho en el análisis de los problemas"

Graf. 2: "Se preocupa el profesor de que repaséis"

En esta primera gráfica se refleja un acercamiento de ambas enseñanzas, aun quedando por encima de forma notable la FPB. En esta representación hace alusión a ejercicios o prácticas que se realizan y que requieren de su posterior análisis de forma concreta con la intención de dejar patente determinados puntos que son parte básica del ejercicio en cuestión.

Este estilo es más congruente con sujetos a los que les gusta revivir lo realizado y analizarlas desde diversas perspectivas, un estilo en sí que para la población que se encuentra en estos programas no tiene gran coherencia, debido a dinámica que prevalece en éstos, tal y como dijimos anteriormente, a estos individuos les gusta permanecer en constante movimiento, sin tiempo para aburrirse y mirar para otro lado.

"Si porque hay cosas que como empieces mal por mucho que después lo hagas bien, el resultado ya no te da" (Aut. 21). Esta es la justificación de la insistencia en la revisión de determinados ejercicios que han vivido en clase de manos del profesor encargado de la formación profesional. "Toda practica tiene una parte teórica sobre la que se sustenta, y se quiera o no, tienen que pasar por aquí. Yo que sé del poco gusto por esta parte de la materia intento por todos los medios hacerla lo más llevadera posible pero hay que insistir sino no puedes desarrollar luego la parte práctica" (Prof. 1)

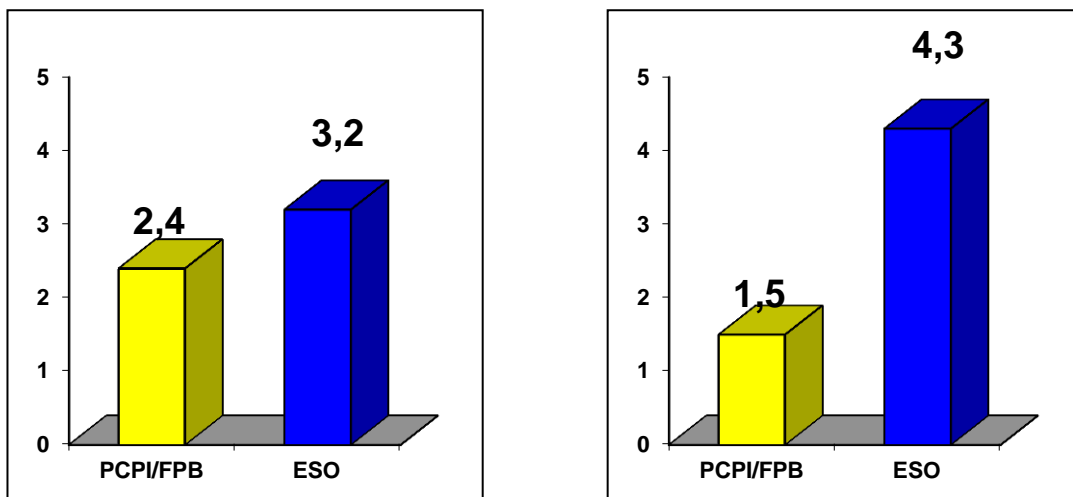
En acciones donde impera lo teórico, es donde más trabajo tiene el docente por desarrollar, ya que, el profesor cuando expone o dialoga (capítulo, 1.3) con un alumno/a o grupo de éstos, debe de exponerse a una verdadera negociación de significados ante un referente a tratar, y no ceñirse e imponer con arbitrariedad algo. En esta ocasión ha de ser contingente y llevar a cabo una verdadera escucha activa, teniendo siempre en mente que muchas de las pautas por las que se rigen la vida en sociedad dentro de este subconjunto cultural, nos pueden parecer productos irracionales que no obedecen a ninguna lógica desde nuestro punto de vista, por lo que se justifica que es necesario un "fondo de garantía semántica" que posea partes comunes a la hora de interaccionar para así poder anexionarse, y poder tejer una red dialogal entre el docente y el alumno, ya que "el sistema educativos en su conjunto, y la cultura académica en particular pueden entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y los

significados, sentimientos y comportamientos emergentes de las nuevas generaciones” (Pérez Gómez, A. I., 1998, pág. 255).

“A veces se ponía muy pesado con algunos puntos, y nos decía de estos tenéis que haceros una chuleta y llevarla siempre con vosotros hasta que os la aprendáis como la dirección de vuestra casa” (Aut. 27)

Referente a la segunda de la graficas nos remite a unas puntuaciones que reflejan la preocupación del docente por sus alumnos, por que hagan suyo los conocimientos tratados, con una finalidad práctica como es en el caso de la FPB, o uno más vinculado a un aprendizaje protocolar destinado a la realización de un examen, como pudiera ser la finalidad perseguida en la ESO, pero en definitiva se destaca la inquietud del docente por el buen desarrollo de su alumnado.

Estilo teórico



Graf. 1: "Se extiende durante mucho rato la explicación del docente"

Graf. 2: "Es muy teórico lo que se enseña en clase"

El primer gráfico por primera vez invierte las puntuaciones entre la FPB y la ESO, adquiriendo mayor puntuación la ESO en aspectos vinculados a la extensión de la explicación de contenidos, una acción que es necesaria pero que tiene ante la sociedad actual, y más aún en el perfil del alumnado con el que tratamos en este documento, un reto por lo dinámica, por lo saturada de información, y por lo exquisito de su gusto.

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

“A mi cuando venía la de historia con tó su pelota y se ponía los reyes católicos, bla bla bla, yo me quería morir, no sabía ni lo que hacer, ni como ponerme, eso era la muerte” (Aut. 18)

La explicación de contenidos en esencia, tiene como meta el intentar ser atractiva y, de poder ser, desarrollarse en un tiempo lo más breve posible, ante de que esta inquietud latente que define a estos alumnos y alumnas haga que se disperse su atención y se embarque en otras misiones.

Tomando como referente el capítulo 1.2, el papel del docente no es ya el de un mero transmisor de contenidos, su labor se amplía a la inquietud y a la curiosidad de un alumnado que está permanentemente en contacto con el conocimiento y la información (Estévez, 2003) debiendo hacer suyas acciones de una vida en democracia como ejemplo. Además de convertirse en el sujeto impulsor de este modelo en las escuelas, las cuales tiene como base la libertad de expresión y donde el efecto del modelaje por parte del docente como constructor de un modo de vida es vital ya que “los alumnos aprenden no sólo conocimientos, sino también modos de estar y de ser, de juzgar y valorar, de mirar la realidad” (Ortega y otros, 2003, p. 47).

A la hora de tratar algún contenido que sobresalga por su peso teórico, el docente que acomete el papel de trabajar con esta población ha de jugar con buscar el equilibrio constante ente la teoría y la práctica, teniendo presente que como generalidad, aspecto extraído de las interpretaciones anteriores sobre los datos que se han recogido, la población objeto de nuestra investigación no posee un bagaje cultural potente que le facilite el moverse con cierta facilidad sobre una temática escolar dotada de tecnicismos que a nivel lingüístico pueda provocarle lagunas comprensivas acerca del mensaje vertido. Esto tan solo es un elemento a sumar a lo atractivo que le pueda resultar y a la duración que pueda ocupar esta tarea, característica que ha dejado recogida en párrafos anteriores.

“Vaya rollazo cuando se ponía a hablar de rollos del ordenar, que si la placa tiene que ser de no se cuanto tal y no se que ley en el taller, y nos cortaba tó el rollo” (Aut. 23). Este tipo de contenidos muy teóricos son más coherentes para un alumnado más propicio al análisis y a la síntesis, sujetos que buscan la racionalidad y la objetividad en sus acciones sin plantearse más posibilidades que las de partida y las que se sucedan de forma escalonada, huyendo de la ambigüedad y apostando por lo concreto y cuantificable.

Tanta carga teórica, apoyándose en la criba que seduce a nuestro sistema educativo, tiene su razón justificada socialmente en el plano productivo, donde

sale a flote el carácter “meritocrático” de la escuela, donde según Río Ruiz, M. A. (2011, pág. 14), “tanto vales (talento), tanto te esfuerzas (en rendir en la escuela), tanto consigues (en la distribución de posiciones sociales)”, aspecto que aunque discutido está latente y fácilmente notable, desembocando en la “selección social del alumnado, promoviendo (dentro de una frecuencia estadísticamente demostrada por la sociología) la relegación y autoexclusión educativa de los individuos procedentes de familias alejadas de la escolaridad (estudiantes con padres sin estudios, por ejemplo), así como, por el contrario, el éxito escolar del alumnado procedentes de medios sociales y de familias que disponen de mayor capital cultural-nivel de estudios” (Idem). De esta interiorización se genera la idea de que de la posesión de títulos académicos dependerá la desigualdad social, acatándolo como algo natural y justificado laboralmente con el acceso a un trabajo mal pagado y precario por no “servir para estudiar”.

“Esto es lo que tenemos, no puedes freír a base de teoría a esta gente, ellos ya vienen de vuelta y si están aquí es porque no le ha funcionado” (Prof. 3). Esta situación perdurará mientras se mantengan estas líneas pedagógicas que han quedado latentes a lo largo de toda esta investigación propiciando el fracaso escolar, y a consecuencia, generando alumnos y alumnas para cursar la Formación Profesional Básica.

3.2.3. Impacto social

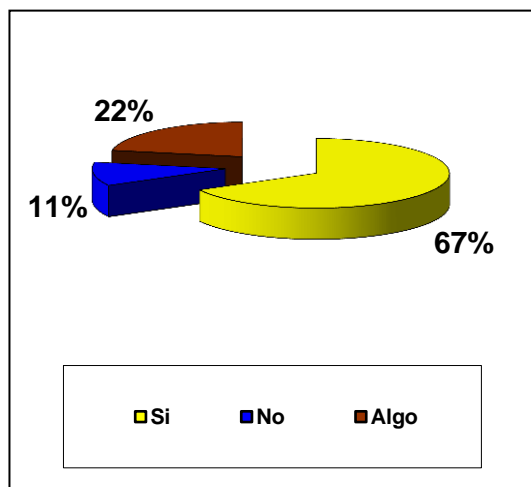
Con esta categoría quiero hacer referencia a los efectos que ha tenido la intervención desarrollada en estos programas, sobre una población en una edad que desde la perspectiva social podemos enfocarla desde dos componentes fundamentales para este estudio, tal y como se propone en el capítulos 1.5, como son los pedagógicos y los psicosociales; ya que, en relación con los primeros, “se trata de una etapa en la que la educación puede realizar una labor reeducadora fundamental” (Martín Solbes, V. M., 2008, pág. 2); mientras que en cuanto a los psicosociales, este grupo de adolescentes viven una etapa en la que la inserción social como laboral es algo natural a estas edades, sin romper los itinerarios propios del desarrollo de una comunidad.

La pedagogía social tiene un papel fundamental como ciencia en esta encrucijada, ya que, a fin de justificar esto la pedagogía social muestra dos tendencias teórico-prácticas, según Pérez Serrano, G. (2002, Pág. 230), que

aparecen en el devenir histórico de esta ciencia y que se ajustan como respuesta a la situación que se plantea en las aulas de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, ahora con la actual LOMCE las de Formación Profesional Básica:

- “La educatividad o función y capacidad educadora de la sociedad
- La función socializadora de la educación”

Para el análisis e interpretación de esta categoría se ha optado por fraccionarla en dos apartados donde reagrupamos el producto producido de ir cursando estos programas. Los efectos que se van a abordar, son unos aspectos que se encuentran estrechamente interrelacionados, pero a pesar de ello, se ha preferido elegir esta opción con la finalidad de dar respuesta a la necesidad de ofrecer una estructura que aporte un hilo conductor y coherencia a lo expuesto, facilitando con esta composición su futura comprensión y asimilación de los resultados obtenidos.



Con este primer apartado se abordan los cambios psicossociales que el cursar este programa haya podido ocasionar en el alumnado, mostrando el reflejo de esto, en principio, con esta gráfica donde dos tercios de los componentes de nuestra muestra se han volcado por afirmar que han sufrido cambios. Sin embargo, el resto se lo comparten a razón de dos a uno, para aquellos que expresan que si ha influenciado este programa en vida,

pero no en una escala que le represente un gran avance, y una porción, la menor, constituida por esos otros que directamente opinan que en ellos no ha habido ningún tipo de modificación a excepción del paso del tiempo. “Si muy buen rollo, y todo muy happy pero al final para nada, yo sigo donde estaba” (Aut. 6), en comentarios como éste, de los pocos que se han generado, hemos podido apreciar un déficit en cuanto a la disposición presentada por estos sujetos para que se genere verdaderamente algún tipo de transformación, comentarios coincidentes con individuos que no apoyan la marcha ordinaria de la clase, que se mantienen al borde y, que a pesar de ser los que más necesidades presentan, se han mostrado reticentes a cualquier avance hasta desembocar en el abandono prematuro.

*“Cada vez que empezamos un nuevo curso no paras de sorprenderte,
pero yo siempre pienso que ya se encontrarán
las formas de ajustarnos” (Prof. 2)*

En estos cambios tiene un papel fundamental la labor realizada, principalmente, desde las labores desarrolladas desde la función tutorial, la orientación y el rol que han acometido los diferentes profesionales que han intervenido con el alumnado.

“A mi me da igual todo, para lo que hay que hacer” (Aut. 26). Los alumnos y alumnas que cursan estos programas suelen carecer básicamente de ilusión académica e interés por las tareas de escolares, poseen una autoestima baja, carecen de habersele prestado la suficiente atención personal, no tienen suficientes habilidades para la resolución de conflictos relacionales, de pautas para la reflexión y realizar acuerdos, carecen de interés por elementos culturales y de alternativas de ocio. En aspectos como los que se refleja encuentra su lugar la pedagogía social favorecida, en parte, según García y Sancha (1986), citado en Martín Solbes, V. M. (2009, pág. 151), porque *“ésta es una etapa de construcción de la identidad en el contexto social”* por lo que no es un hecho causal sino que el abordaje es efecto de un momento elegido, es un momento de eficacia pedagógica y de rentabilidad humana en pro de la identidad social de este alumnado.

“La socialización del individuo abarca fundamentalmente dos facetas: una individual (desarrollo personal) y otra colectiva (ser social)”

Durkheim (2003). Citado en:
Vega Fuente, F. y Aramendi Jáuregui, P.
(2010, pág. 42)

“En la tutoría se preocupan más porque nos llevemos bien que por enseñarnos otras cosas del instituto, cosas que estudiar” (Aut. 29). La tutoría ocupa un lugar esencial en este aspecto, en ayudar a este alumnado en buscar su desarrollo personal y social, a la vez que en el plano intelectual, abriéndole un espacio donde descubrir sus propias capacidades y las oportunidades formativas y labores que itinere su futuro.

En el espacio de desarrollo de estos programas la función tutorial tiene un papel orientador que ocupa un lugar de peso, realizando un seguimiento del

proceso educativo de este alumnado, *“Los profesores me han ayudado, y me han orientado acerca de lo que puedo hacer en el futuro”* (Aut. 16), favoreciendo un ambiente de cordialidad y confianza donde se desarrollen estas relaciones interpersonales, a través de un marco en el que todos cada uno de los sujetos participantes tenga la sensación de sentirse aceptado y valorados, aspectos que favorecen el paliar, o al menos reducir, esos déficits presentes del principio.

“El profe genera una buen onda que a pesar de llegar echo polvo, te da fuerza, te pone las pilas, es como un red bull, nosotros le decimos el hiperactivo” (Aut. 22)

El abordaje desde una perspectiva que rompe con el molde de escuela que traían con anterioridad estos alumnos y alumnas, y dar lugar a un espacio más abierto, flexible, alejado del autoritarismo del docente (a modo general), con unos conocimientos a tratar más acorde con los gustos de los educandos, y con otros elementos que justifican la existencia de cada uno, así como su participación, son elementos descriptores de una cultura de paz, alejada de la realidad que rodea a estos sujetos, la cual podríamos concretarla tras el perfil analizado, donde imperan estímulos poco favorecedores para el desarrollo personal de este alumnado, así como para su reorientación formativa o para su futura inserción laboral. Por ello, la presencia de estas variables, junto a otros estímulos, son parte consecuente de los cambios que se han generado en estos alumnos y alumnas.

A partir de lo anterior, es razonable pensar en sacar esta cultura fuera del aula del PCPI y que comience *“...ubicándose en la escuela (¿reproductora o incentivadora de la transformación social?) y en sus agentes educativos y socializadores (maestros, padres, alumnos, orientadores...) como eje principal, pero que se extiende a la sociedad y al rol que cada uno de sus componentes asuma como educador y transmisor de auténticos valores humanizadores”* (Castilla Mesa, M. T., 2015, pág. 212). Ya que, *“la educación constituye sin lugar a dudas el instrumento más valioso para construir la cultura de paz pero, a su vez, los valores que ésta inspira deben constituir fines y contenidos básicos de tal educación. Cultura de Paz y educación mantienen así una interacción constante, porque si la primera es la que nutre, orienta, guía, marca meta y horizontes educativos, la segunda es la que posibilita, desde su perspectiva ética, la construcción de modelos y significados culturales nuevos”* (Tuvilla, 2004, pág. 406. Citado por Vila Merino, E. S. y Martín Solbes, V. M., 2011, pág. 5)

“Cuando empecé venía desgano, empujado por mi madre y las recomendaciones del orientador del instituto, pero cuando vi a tó la mafia aquí y como iba tó el rollo, no quería faltar” (Aut. 34). En cuanto a “las actitudes tienen una estrecha relación con el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que las actitudes que los estudiantes mantienen hacia los profesores, las materias académicas, o hacia la escuela como un todo, son factores antecedentes que influyen sustancialmente en el proceso de aprendizaje, de manera que según sea el signo de la actitudes (positivo o negativo), el aprendizaje escolar resultará favorecido o perjudicado”, según Beltrán y Moraleda et al. (1987, pág. 249), citado por Castanedo Secadas, C., (1994, pág. 93). Por ello referente al fomento de actitudes, congruentes con la cultura de paz, el docente ha de introducir y potenciar el que el alumnado tome una postura activa y comprometida ante las injusticias; se les ha de invitar a que asuman el que sus relaciones se basen durante toda su vida en la comunicación y en el respeto de todas aquellas personas que los rodean, además, de potenciar una conciencia ambiental; a esto habría que añadir que su participación dentro de un grupo va más allá del simple oír, ya que es esencial el saber escuchar. Resaltando el papel del docente como potenciador del autoconcepto de sus alumnos y alumnas, a los que ha de enseñar a valorar sus propias capacidades confiriéndoles mayor seguridad y confianza pero siempre vigilante de que no se establezcan posturas de superioridad y de debilidad entre ellos, ya que se estaría generando el caldo de cultivo del conflicto, alejándonos con la afirmación de estas circunstancias de la Paz.

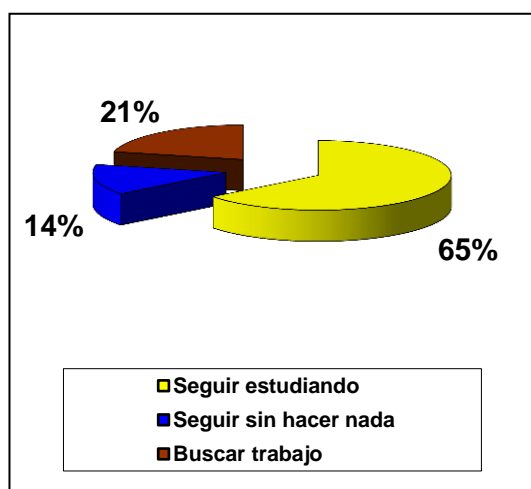
“Aquí se ha dado de todo desde cogerle uno la gorra al otro y tirársela por la ventana, ha levantarse un chico de repente y darle un tortazo al de atrás porque no paraba de molestarle, y así un sin fin de anécdotas, que luego repasas con ellos al cabo del tiempo y te ríes, pero en ese momento te das cuenta de que son auténticas bombas de relojería que a la más mínima explotan” (Prof. 3)

Otro aspecto que destaca del discurso de J. A. Binaburo (2007), tal vez primordial en el rol del docente, es el que los alumnos y las alumnas no únicamente aprenden aquello que le pretendemos enseñar, aquello que curricularmente tenemos presente; sino que además, también “nos aprenden”. Nuestra propia presencia se convierte en ejemplo, en un estímulo que inevitablemente se ofrece, y que por interacción es asimilable por los sujetos que están expuestos a él. Ya que, del propio vivir en el aula, de la relación entre los que en ella participan, surgen actos (a favor o en contra de la cultura de paz) por lo que, tiene gran importancia la coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos. A esto debemos adherir, a grosso modo, “... la práctica y eficacia de la implantación de estrategias dinamizadoras que conciencien y contribuyan a la

mejora de un proceso socioeducativo integrador en un modelo de sociedad inclusiva y democrática, en suma, que genere procesos de humanización” (Castilla Mesa, M. T., 2015, pág. 215)

“Me enseñan muchas cosas útiles para la vida” (Aut. 3)

Y para concluir este apartado, destacar que el éxito de los FPB, y más especialmente el de los PCPI, está más asociado a la flexibilidad y a la adaptación que hacen los profesores a las necesidades del conjunto que aborda el aula, que a la estructura y diseño curricular



En este último apartado referente al impacto social de estos programas, llegamos al momento de ver que se plantean los protagonistas una vez lo finalicen.

La gráfica muestra que en concordancia con aquellos que afirmaron que el cursar estos programas le había producido cambios en su modo de participar en

la vida en sociedad, están aquellos que sus pretensiones es la seguir estudiando tras finalizar. *“Si la cosa sigue igual, yo sigo estudiando pero se que cuando salgamos de aquí volvemos al instituto de siempre y no habrá nada que hacer, porque los profes te tienen de liante, y la cosa no es la misma” (Aut. 33).*

A continuación se expone una relación de las salidas a las que tiene acceso el alumnado tras cursar estos programas (capítulo 2.2):

PCPI (2008-2013)

- Superado el primer curso, acceso al mundo laboral con el nivel 1 del CNCP, o acceso al FP de grado medio mediante prueba de acceso
- Superado el segundo curso, acceso directo a FP de grado medio o a Bachillerato

FPB (2014-¿?)

- Acceso al mundo laboral con la titulación CINE3.3
- Acceso directo a FP de grado medio de la misma familia profesional
- Sin superar el ciclo, certificación de las competencias profesionales adquiridas

“Con el PCPI cursabas el segundo curso y obtenía tu título de secundaria, pero con la FPB, con el desorden normativo que hay, a base de instrucciones también se obtiene, pero en cuanto se ciña a lo que se expuso en un primer momento, va a ser raro el que pueda obtener el título a través de una reválida” (Prof. 1). De la información obtenida de parte de los docentes y otros profesionales vinculados a estos programas, de depura que la FPB no conforma más que un callejón sin salida para la población que acude a ellos, especialmente en el ámbito que repercute al reenganche formativo, ya que, en una primera instancia, tal y como se expresa arriba, tras cursar los dos cursos de este programa los alumnos y alumnas deben de preparar una prueba para la obtención de esta titulación, prueba que por sus características y las que hemos podido conformarnos durante todo este documento referente a la población de la que hablamos, plantea un escalón muy alto que salvar por parte de éstos con lo que plantea por esos derroteros un futuro desalentador.

“Los alumnos salen con un nivel muy bajito, incluso más aún que el de los PDC [Programas de Diversificación Curricular], a poco llegan después, a pesar de salir muy motivados y con unas ganas enormes de comerse el mundo tendrían que poner mucho de su parte como para que de seguir estudiando sacaran algo provechoso, pero cosas más raras se han visto” (Prof. 4)

De todos modos, Fernández, J. A., & Real, M. R. (2015, pág. 118) haciendo alusión a los PCPI, expresa que “a pesar de todos los fallos inherentes a cualquier medida destinada a estos fines, hay que valorar positivamente el programa como una última oportunidad ofrecida a aquellos alumnos que por razones diversas se han visto excluidos del sistema educativo ordinario, y abocados al fracaso. Alumnos que fracasan no sólo por dificultades de aprendizaje o por problemas personales relacionados con su entorno familiar, sino que también se estrellan contra un sistema educativo que no ha sido capaz de proporcionar las respuestas adecuadas a sus necesidades”, palabras que señalan no a una medida para disminuir el fracaso escolar, como son estos programas, sino que incide en la raíz, en un sistema que genera fracaso escolar por no saber dar respuestas a las necesidades de la población por la que justificar su existencia.

“Lo que quiero es currar, hacer dinerito y empezar mi vida” (Aut. 30). Una quinta parte de la muestra son los que quieren inmiscuirse en la aventura de buscar trabajo, una misión que lejos de los tiempos de bonanza se dibuja como algo no utópico pero si complicada. Tras finalizar estos programas le otorgan un título vinculado a una familiar profesional que lo sitúa en lo más bajo pero, que al menos, les da pie a orientar su futuro laboral, tras su formación, la mejora de sus competencias y su adaptación a las necesidades de un mercado laboral en constante cambio.

Una visión de futuro es una motivación añadida a cualquier proyecto debido a que inyecta motivación extra a los participantes de éste, aun así el ponerla en el mercado laboral tal y como están las cosas hoy en día, es algo por lo menos valiente, y por otro extremo es exponerse a una explotación encubierta, bajo el nombre de un trabajo precario, en pésimas condiciones y con un salario que está a la par de las descripciones anteriores.

Aun así, partiendo de esta percepción es fundamental para los sujetos que se acogen en estos programas, tener presente que a pesar de las circunstancias que es necesario de elegir avanzar hacia el campo laboral, aumentar horas de experiencia, por ejemplo en el mundo de la hostelería, como extra en diversas celebraciones, lo que poco a poco va a añadir valor a su currículum para poder desarrollarse de pleno en el mundo laboral tal y como persigue.

4. Limitaciones

El desarrollo de esta investigación, según lo expuesto por Sánchez Ramos, J. M. (2011), no está exento de ciertas limitaciones que pueden ser el efecto de la misma naturaleza del enfoque en el que se ha posicionado la realización de esta investigación, por lo que se considera que es necesario hacer cierta alusión a estas:

- Los instrumentos y las técnicas que se han utilizado para la recolección y el levantamiento de la información, son elementos abiertos, subjetivos e inexactos, lo que puede llevar a divagaciones, por lo que se ha puesto especial atención con el fin de atraer la información pertinente. Como producto de la

subjetividad latente en la forma de pensar y de sentir de los diferentes individuos que han participado, surge en ocasiones una dificultad añadida para alcanzar los objetivos de estudio.

- El proceso de interpretación y análisis de los datos por parte del investigador, genera una confrontación de estos datos con las formas de ver del propio investigador, pudiendo generar una malinterpretación de la realidad abordada.
- Las dificultades a la hora de la recolección de los datos han estado presentes, prácticamente en su forma más extensa, yendo desde dificultades de localización en cuanto a ubicación del aula en el centro de destino, aspectos ambientales, fallos técnicos del instrumental utilizado,... dificultando de esta forma este proceso.

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

CAPITULO 8: Conclusiones y propuestas

- 1. Conclusiones**
- 2. Propuestas finales**

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

CAPITULO 8: Conclusiones y propuestas

1. Conclusiones

Para el desarrollo de esta investigación centrada en sujetos adolescentes en situación de riesgo de exclusión social, se ha posicionado como punto de inflexión los PCPI, ahora denominados FPB con la actual normativa vigente y con unas características que lo diferencia de su antecesor y que le confiere cierta peculiaridad, pero ambos, constituyentes del mismo punto de tránsito de aquellos alumnos y alumnas que componen la amplia bolsa de fracaso escolar que le pende al Sistema Educativo Español

Estos sujetos que conforman una realidad en actualidad, que se reproduce y se multiplica como consecuencia de las variables sociales que hoy en día imperan, y a lo que desde la institución escolar, entre otros recursos, hacen frente estos programas, los cuales han acometido nuestras miras referente a qué variables han empujado a estos sujetos a que los cursen y a cuestionarnos que les espera tras ellos.

Todo el proceso que se ha ido desarrollando se ha confeccionado a medida que se realizaba ante lo extraordinario del panorama nacional, donde una crisis económica de una relevancia nunca antecedida hacía tambalear todos los pilares sobre los que se sustenta nuestra nación, no siendo menos nuestro Sistema Educativo; generándose una nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa que puso punto y final a los PCPI, nuestro punto de referencia, y siendo sustituidos por la FPB.

Continuando y de acuerdo con los objetivos que se establecieron (Capítulo 5, pág. 226), el proceso de análisis e interpretación de los datos ha dejado al descubierto las siguientes conclusiones:

- a. Objetivo: “Analizar las características del núcleo familiar y las percepciones y experiencias vividas por el alumnado a lo largo de su vida, incluyendo su etapa escolar, es decir, desde su nacimiento hasta llegar a la FPB”

Respecto al análisis de las características del núcleo familiar, así como de otros agentes socializadores que constituyen el proceso socializador de estos

sujetos. Podemos concluir que no son concluyentes las variables socio-económicas, contextuales, ni las culturales que envuelven a estos individuos a carácter individual, aunque si podemos afirmar que tienen un peso de especial relevancia, pero lo que verdaderamente es esencial a tener en cuenta es la relación en que los distintos agentes que las componen interaccionan. Un aspecto esencial y susceptible de ser indagado en futuras investigaciones.

El grupo de sujetos que se aborda en el desarrollo de esta investigación viven una etapa vital en la que la inserción social es algo natural a estas edades, sin romper los itinerarios propios del desarrollo de la comunidad en la que están insertos. Para la ejecución de este proceso es necesario la presencia de herramientas socio-culturales que van adquiriendo en su día a día desde su nacimiento y que pone en juego la correcta ejecución de este proceso, y donde, tal y como se muestra en el párrafo anterior, la familia tienen un papel esencial y cuya influencia va a caracterizar la interacción del sujeto con sus iguales y con el medio en el que se desenvuelve junto al resto de actores que participan en ese contexto.

En conclusión, las características que ha vivido un sujeto dentro del núcleo familiar más vas allá del sentirse querido, adquiriendo un lugar de peso la implicación de éste dentro de la familia como grupo unificado por todo lo que implica esta pertenencia en lo referido tanto a lo normativo como a lo estructural, es decir, la importancia que tiene la organización del núcleo familiar en el que está inserto con la finalidad de la correcta futura inserción en la sociedad donde se desenvuelve.

- b. Objetivo: “Verificar la incidencia de la adolescencia como punto crucial en la vida de éstos sujetos para desembocar en el fracaso escolar, y su posterior matriculación en estos programas”

En cuanto a la adolescencia como periodo crítico, se destaca que en esta los individuos viven en continuo cambio, inmersos en un ciclo de búsqueda constante del equilibrio y de una progresiva adaptación a nuevas situaciones, proceso complejo en donde lo que verdaderamente ocupa un lugar determinante en esta etapa con la finalidad de paliar el posible desvío es el papel desarrollado especialmente por la familia entre otros agentes, adquiriendo el papel de instructores ofreciéndoles pautas (rutinas, responsabilidades, límites horarios, facilitándole “factores protectores”...) a estos sujetos que le ayuden a establecerse dentro del ritmo normativo imperante al que se enfrentan ocasionando de esta forma una menor fricción.

En esta época los sujetos se adentran en el conocimiento de sí mismos, es decir, se enfrentan a un proceso donde están intentando distinguir entre quienes son de verdad y quienes desean ser, tomando conciencia sobre sus limitaciones y sobre sus potencialidades y forjando su identidad a carácter individual, y ésta dentro del grupo de iguales donde se desenvuelve. Las consecuencias de todo este entramado pueden ser haber sido más o menos traumáticas, dependientes de diversos factores entre, haciéndome reiterativo, tiene un alto grado de influencia las características de la socialización primaria vividas por estos individuos dando lugar a una vida escolar poco productiva y a la consecuente realización de estos programas como última esperanza de titular y volver a estructurar su itinerario formativo.

- c. Objetivo: “Analizar la percepción que tienen los agentes participantes en estos programas a nivel curricular y sobre los estilos de enseñanzas que se desarrollan, a propósito de verificar la congruencia entre éstos y la esencia primaria de estos programas”

En cuanto a la percepción que tienen estos sujetos referente a la congruencia entre su estilo de aprendizaje y las estrategias de enseñanzas que se han encontrado en estos programas. Podemos verificar esta congruencia al denotarse una presencia mayoritaria de aprendizajes más adecuados a sus gustos, una componente práctica que inunda usualmente a la totalidad de los conocimientos tratados en coherencia con la esencia dinámica de estos sujetos; además, de otros aspectos relacionados con el rol de los docentes como es su posicionamiento más cercano frente a sus alumnos y alumnas, la flexibilidad y adaptabilidad de las clases a las circunstancias que inundan ese día el aula, entre otros elementos que configuran un ambiente donde estos individuos encuentran un lugar para su desarrollo, participación y formación.

En definitiva, la utilización de aprendizajes más funcionales y significativos para la realidad y los gustos de este alumnado, con estrategias basadas en la práctica y la participación, así como, la presencia de desarrollo de técnicas de aprendizaje cooperativo, generan en el alumnado curiosidad, gusto e interés por aquellos contenidos que se abordan en el día a día los cuales indirectamente dan lugar al fortalecimiento y a que se promueva la adquisición de habilidades sociales y el desarrollo de la empatía dentro de un marco más flexible y abierto como es el aula de estos programas, incidiendo directamente en éstos dos aspectos donde son muestran carencias alarmantes los alumnos y alumnas que los cursan.

- d. Objetivo: “Conocer la percepción de los agentes implicados en relación a la utilidad de estos programas en el contexto socioeducativo actual, así como las perspectivas de futuro que auguran tras cursar estos programas”

Las conclusiones obtenidas referente a este objetivo han sido de las más reconfortantes, pero a su vez, de las que nos han generado un peor sabor de boca, debido a que los sujetos que han cursado estos programas mayoritariamente están satisfecho por este ciclo vital donde han salido compensados adquiriendo diversas herramientas, como son pautas de interacción o para la resolución de conflictos,... entre otros, y todos envueltos bajo el velo de la educación en su totalidad como elemento fundamental para la resiliencia, un input que queda reflejado en los resultados barajados en la categoría “Impacto Social” (capítulo 7), donde se confirma la existencia de cambios en éstos, junto con el surgimiento de cierto interés por seguir estudiando.

Referente al mal sabor de boca al que hago alusión en el párrafo anterior, con esto se hace referencia a la situación en la que se encuentran para continuar su formación, así como las dificultades existentes en el mercado laboral, este último aspecto generalizable para el resto de la población española y de poca relevancia para este documento.

Y también finalizando las conclusiones referente a este objetivo, se ha de destacar la presencia de una pequeña porción del alumnado que presenta un déficit en cuanto a disposición para que se genere verdaderamente algún tipo de transformación en ellos, es decir, se trata de un conjunto de sujetos que se cierra herméticamente, que huye de cualquier influencia que pueda modificar su situación actual y que dinamita su itinerario formativo, a pesar de ser los que más necesidades suelen presentar, mostrándose reticentes a cualquier avance hasta desembocar en el abandono prematuro.

Todo este proceso desde la necesidad de plantearse esta investigación hasta la obtención de las conclusiones, no ha estado a salvo de complicaciones que en ocasiones han resultado negativas para su marcha, pero en otras, han dado lugar a elementos que han generado planteamientos para nosotros hasta el momento insospechados y que han sumado calidad procedimental a nuestra investigación, así como, aspectos vinculados a una realidad que para muchos ni siquiera podríamos imaginar tanto a nivel social, como en el plano pedagógico donde hemos contemplado como la educación puede llegar a someterse al plano económico.

Y a modo de conclusión, exponer este fragmento de Santos Guerra, M. A. (2003, pag. 111) que viene haciendo alusión a los estilos de aprendizajes del alumnado con el que hemos intervenido.

“Si se pide que se jerarquicen por orden de complejidad intelectual las siguientes tareas (todas importantes, todas necesarias) está claro que el orden tendrá carácter descendente. La de menor potencia será memorizar y la de mayor potencia. Crear”

Memorizar
Aprender algoritmos
Comprender
Estructurar
Comparar
Analizar
Argumentar
Opinar
Investigar
Crear

2. Propuestas finales

A continuación, a consecuencia de todo el desarrollo del proceso indagatorio que se ha desplegado ha surgido esta propuesta pedagógica ante mi rol profesional como docente. Esta se sustenta sobre los cuatro pilares que han conforman la fundamentación teórica de esta investigación, y no abarca únicamente a un aula, sino que se extiende a toda la institución escolar, teniendo en cuenta, incluso, las diferentes estructuras que alberga esta institución con la intención de dar respuesta a un grupo de alumnos y alumnas desde la base, y no, ya una vez que ha pasado a establecerse como alumnado con fracaso escolar, es decir, con carácter preventivo.

A continuación expongo un conjunto de actividades que tiene como finalidad acercar el centro escolar a los habitantes del barrio. Estas son las siguientes:

1. **Coordinación.** Se establecerán una temporalidad para mantener unas reuniones a las que asistirán representantes de los miembros del centro,

Equipo de Orientación Educativa, Asociaciones y Entidades implicadas en la zona.

2. **Escuela permanente de madres y padres.** Se crea una escuela con la intención de abordar todos los temas de interés que los propios participantes expongan, además de otros que se crean necesarios por las necesidades que se observen en el alumnado
3. **Dinamización de la AMPA.** Se llevarán a cabo diferentes talleres para padres y madres en el centro, con el fin de hacerlos partícipes de la dinámica escolar, en coordinación con el Departamento de Participación Ciudadana del Ayuntamiento.
4. **Talleres de habilidades sociales y de refuerzo educativo.** Dirigido a alumnos/as de primaria
5. **El cole en casa.** Actividad que consiste en acercar el centro al entorno familiar del menor a través de los medios de comunicación, realizándose vídeos de las distintas actividades que los alumnos y alumnas desarrollan en éste
6. **Campaña de sensibilización ciudadana.** Hace alusión a la importancia de la formación de los menores y la responsabilidad de los padres y madres para garantizar el derecho a la educación.
7. **Charlas de la Policía Local y Nacional.** Referente a drogas, bullying, ciberacoso,... y otras temáticas candentes vinculadas a los menores.

- **Para promover actividades de apoyo familiar y de participación de padres y madres en el proceso educativo**

Para promover la participación de las familias en el centro, partimos desde una mejora de carácter cuantitativo primero, para después de forma paulatina desarrollar una mejora cualitativa de estas tutorías con las familias. Para esto se va a:

- Realizando las reuniones conjuntas con padres en horarios que faciliten una asistencia mayoritaria.
- Estableciendo contactos informales con las familias tanto a la entrada como a la salida.
- Promoviendo actividades de acercamiento, “ *El café de la mañana*”
- Visionado de vídeos sobre la actividad que desarrollan nuestros alumnos dentro del Centro
- Solicitando su participación y/o colaboración en la organización de determinadas actividades: navidad, carnaval, fin de curso.

- **Para favorecer la motivación del alumnado absentista**

Para este alumnado con la finalidad de que sienta el interés del centro por que forme parte de él se desarrollarán las siguientes actuaciones:

- Intensificar las entrevistas individuales con las familias
- Potenciar y mejorar las actuaciones establecidas en el plan de compensatoria referente a este tipo de alumnado
- Potenciar las relaciones con los agentes externos que forman parte del programa para la prevención e intervención
- Establecimiento de otras vías de comunicación con los padres, especialmente en Educ. Infantil.

El absentismo escolar es el producto de un conjunto en el que destaca la familia y el alumnado en cuestión. La intervención con los alumnos y alumnas que presento es de carácter mayoritariamente lúdica, con la intención motivar a éstos con la realización de:

- Juegos de representación
- Rincones de juego
- Juegos de animación
- Actividades para el desarrollo del autoconcepto

- **Para mejorar convivencia en el centro y favorecer la mediación y resolución de conflictos**

Las labores de los docentes de este centro estará enfocada desde:

- El **currículo y las competencias claves**, dando mayor valor (a nivel de contenidos) a aquellos que incidan en procesos de socialización y de relación interpersonales
- La **educación emocional**, tiene un valor de peso en el trabajo para el desarrollo de la empatía y otros aspectos que inciden en la mejora de la convivencia en el aula y en el centro
- A través del desarrollo de las **habilidades sociales** en estos alumnos y alumnas se busca el ofrecerles pautas para mejorar su interacciones sociales
- El reforzamiento del **autoconcepto** y de la **seguridad en sí mismo** de este alumnado con el consiguiente efecto en su autoestima
- La **interculturalidad** el cual tiene su esencia ante la afluencia de población inmigrante que pueda acudir al centro

- La **educación en valores** es vital con la intención de generar nuevas conductas en estos alumnos y alumnas, partiendo de que los valores no se aprenden sino se viven, de ahí el que inunden el centro en todo momento de forma transversal
- La **coeducación** tiene una posición vital en el aula al verse influenciada aquellos que a ésta acuden de prácticas antagónicas respecto a las que viven en sus hogares como resultado de las características del entorno donde viven.
- También se desarrollarán técnicas para la **resolución pacífica de conflictos**, la **mediación escolar**, la **ayuda entre iguales**, la **interdependencia**,...

- **Compromisos con los planes y proyectos del centro**

En este proyecto se propone, entre otras cosas, un cambio estructural del centro que fluya desde la documentación del propio centro, abogando por el abandono de:

- Estructuración entorno al modelo maestro-tutor por aula favorecedora del aislamiento profesional
- Estructuras basadas en la especialización y la cultura del individualismo profesional,
- Falta de tiempo específico para utilizar las estructuras formales de apoyo y trabajo cooperativo
- Estructuras verticales en los centros (estructuras organizativas basadas en departamentos,...)

Y apoyar otros aspectos que favorecen la obtención de resultados más beneficiosos, como son:

- Favorecer en la escuela el encuentro e intercambio
- Dinamizar y apoyar “las aulas”
- Crear espacios comunes de discusión
- Propiciar el trabajo docente en equipo: Grupos de trabajo, Formación en centros...
- Llevar a cabo la apertura del Centro al entorno
- Propiciar el intercambio de experiencias con otros centros: Red de Convivencia
- Fomentar la participación de la comunidad educativa (familia, alumnado, maestros,...)

- Generar grupos de apoyo entre Profesores (GAEP). (Parrilla y Daniels 1998 2000)

<http://www2.ual.es/cursosdeotonno/ponencias/>

Todo lo expuesto tiene su materialización a través de intervenciones a nivel de centro con carácter estructural como son:

- Modificaciones en el **Plan de Centro** (ROF, normas de centro/aula,...)
 - Creación de un **aula de convivencia/taller** alejándose de la idea de rincón donde acude el que molesta en clase
 - La configuración de **medidas de atención individualizadas** (atención a la diversidad)
 - Generación de un **Plan de Orientación y Acción tutorial** acorde con lo expuesto
 - La configuración de **actividades complementarias y extraescolares** que apoyen en desarrollo de los fines que está persiguiendo el centro acorde con las necesidades de su alumnado
 - Generar una **Comisión de Convivencia** formada a propósito y con medidas específicas para atender a la población de este centro
 - Dar lugar a una buena coordinación donde **trabajar en equipo** toda la comunidad educativa
 - Establecer **criterios de agrupamientos** a favor de la inclusión, la convivencia,...
 - Desarrollar una buena coordinación de planes y proyectos (**Plan de Igualdad, Proyecto de Escuela: Espacio de Paz, Interculturalidad,...**)
 - Desarrollar **jornadas de acogida**
- **Para garantizar la atención a la diversidad y la escuela inclusiva**

Para el trabajo en este ámbito, además de otros aspectos, se presta especial atención a la metodología y a las estrategias que se desarrollen para la atención a la diversidad. Destacando para ello, que los principios pedagógicos para afrontar esta tarea tendrán carácter:

- **Globalizador y flexible**
- **Personalizado**
- **Participativo**
- **Significativo**
- **Motivador**
- **Socializador**

○ En relación a la **realización de tareas**

Anticipando y exponiendo de forma clara la estructuración de la sesión, controlando estímulos disruptivos para evitar la dispersión, asegurando su atención antes de presentar las tareas, secuenciándoles los aprendizajes en pequeños pasos, dándole las instrucciones de forma clara, con vocabulario sencillo, y apoyadas visualmente, potenciando que la información les llegue por el mayor número posible de canales sensoriales, entre otros.

○ En relación con la **generalización de los aprendizajes**

Planificando tareas y actividades diversas en diferentes situaciones, presentándole repetidamente los aprendizajes desde distintos ámbitos, proporcionándole material muy variado para un mismo aprendizaje, facilitándole diferentes situaciones para la aplicación de lo aprendido, relacionándole los aprendizajes actuales con otros anteriores, colaborando con el centro escolar, los agentes externos a través de charales, visitas,... y las familias, buscando el trabajar coordinadamente en la adquisición y generalización de los aprendizajes en todos los ámbitos.

También añadir que para el desarrollo de la docencia en este ámbito, en esta propuesta proyecto se presentan otros aspectos para sumar a los anteriores como son:

- Abandonar la “pedagogía del sufrimiento”, donde se presiona al alumno/a con un tono y actitud exigente, y practicar la “**pedagogía del placer**”, partiendo de la idea de que no hay ninguna propuesta difícil sino apasionante
- **Recaltar los logros alcanzados** por muy insignificante que sean
- Llevar a cabo **Técnicas de refuerzo positivo**
- Fomentar la “**solidaridad**”, por qué éste en particular dentro de una educación en valores, porque este es especial, tiene la cualidad de extenderse rápidamente, y si este envuelve el ambiente de nuestra aula los logros de un compañero mostrarán el camino para los logros de los demás
- Trabajar la “**inteligencia emocional**”
- El “**buen humor**” siempre ha de estar presente ya que es contagioso y relaja
- Finalizar las sesiones con “**charlas**”, facilitando el diálogo y la reflexión sobre lo aprendido, lo que adquiere el papel de pequeñas evaluaciones

- **Recursos**

- a) **Recursos personales**

Para el desarrollo de mi proyecto es necesario la colaboración verdadera de toda la comunidad educativa en el sentido más extenso que se le pueda achacar, contando con:

- Todo los maestros y demás personal perteneciente al centro
 - La familia
 - Agentes externos como: asociaciones que interactúen en el barrio, asuntos sociales, policía,...

- b) **Recursos materiales**

En cuanto a los recursos materiales, el valor que adquiere en esta programación la **reconstrucción de la vida cotidiana**, como fuente de **significatividad y funcionalidad** de los aprendizajes, hace que deba contar con diversidad de materiales del día a día, no típicamente escolares. La selección de estos materiales será bastante flexible y dependiente de los resultados de la interacción entre estos y el alumnado. Con esto no erradico el libro de texto, pero al trabajar por proyectos tiene un papel secundario.

- c) **Recursos ambientales**

Para el desarrollo de este proyecto es necesario prestar interés en la organización del aula, con la intención de permitir la movilidad del mobiliario de manera fácil y rápida para la realización de asambleas en círculo, organizar alguna escenificación,...

- **Coordinación interna y externa**

- **Coordinación Interna**

La coordinación de los diferentes profesionales de este centro, se lleva a cabo a través de reuniones que se realizan con una periodicidad expuesta en el Plan de Centro, aunque en caso de ser necesario se puede realizar cualquier reunión con carácter extraordinario.

○ **Coordinación Externa**

La coordinación con los diferentes agentes externos con los que trabaja el centro depende del tipo de intervención que desempeñen estos, a modo de ejemplo expongo los siguientes:

1. Con los **Servicios Sociales** el centro establece coordinación en todos aquellos casos en los que se requiere la intervención de los mismos, donde la información que se intercambia y las intervenciones más comunes están relacionadas con la atención y el seguimiento de las minorías desfavorecidas, alumnado inmigrante.
2. Referente al **centro de salud** la coordinación se establece referente a dos polos, por un lado en el ámbito preventivo (actividades o intervenciones relacionadas con el Proyecto de Salud del centro), así como intervenciones puntuales ante situaciones relacionadas con la salud escolar.
3. Con el **Equipo de Orientación Educativa**, está en coordinación con el centro a través del orientador de referencia que tiene asignada la zona en la que está inscrito el centro, y desarrolla acciones de atención al alumnado y a las familias con dificultades de aprendizaje o con necesidades educativas especiales, y también desarrolla actuaciones con familias que presentan problemáticas específicas de tipo social o familiar.
4. A los anteriores habría que sumar la coordinación con las asociaciones que intervienen en el barrio en diferentes ámbitos, la policía tanto local como la nacional,...

● **Seguimiento, valoración y evaluación del plan**

Para la evaluación de este proyecto se lleva a cabo una memoria final de curso en la que se incluye una valoración de las actuaciones realizadas, conforme al Plan Anual, con su correspondiente propuesta de mejora. Para la realización de esta memoria se desarrolla un proceso de valoración que se estructura tal y como se expone a continuación.

○ **Evaluación Inicial**

Se realizará durante las dos primeras semanas de curso, en septiembre, donde partiremos de la evaluación de la realidad del centro, así como de la que lo envuelve. Posibilitándonos el determinar las capacidades reales y potenciales

que podría desarrollar, además de clarificando las necesidades que presenta. Al referirme a la realidad del centro con esta denominación englobo a las carencias materiales del centro, al alumnado, las características del entorno, los agentes externos con los que se podrá contar, necesidades formativas del profesorado...

○ **Evaluación Continua**

Esta se entiende como un proceso **continuo**, que se realiza a lo largo de todo el proceso de curso con el objetivo de detectar las dificultades en el momento que se producen, sus causas y adoptar las medidas necesarias (carácter orientador y formativo). Además, esta evaluación tiene un enfoque global al referirse tanto a la marcha de los planes y programas planteados, al alumnado, la participación de las familias y otros agentes sociales,...

○ **Evaluación Final**

Se realizará una vez concluida la intervención, al final de cada trimestre, y especialmente al final del presente curso, con la finalidad de valorar el avance hacia los objetivos planteados, así como las dificultades encontradas y la delimitación de las medidas educativas complementarias.

a. Criterios de evaluación e indicadores de logro

A modo de ejemplo, voy a introducir algunos de los criterios de evaluación junto a sus indicadores de logro, con lo que se intenta verificar la progresiva consecución de los objetivos planteados.

1. Promover la igualdad de oportunidades en educación, prestando atención preferente a aquellos sectores desfavorecidos, mediante la articulación de medidas que hagan efectiva la compensación de las desigualdades de partida
 - Prestar apoyo lingüístico a la población inmigrante
 - Potenciar las áreas instrumentales con refuerzo en horario lectivo

2. Facilitar la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y de respeto mutuo entre todos los alumnos y alumnas independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico
 - Promover el desarrollo de habilidades sociales

- Promover la heterogeneidad cultural, lingüística y étnica
- 3. Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios
 - Desarrollar jornadas de interculturalidad
 - reforzar la autoestima grupal inhibiendo el sensación de desigualdad

b. Procedimientos e instrumentos de evaluación

A la hora de llevar a cabo la evaluación de este plan se utilizarán los siguientes procedimientos e instrumentos, teniendo en cuenta que no todos son para cada uno de los elementos de este plan, sino que cada cual se adapta mejor a la evaluación de determinados apartados.

Procedimientos:

- Observación directa
- Intervención en clase
- Pruebas orales y escritas
- Cuestionarios
- Análisis de tareas y actividades
- Intercambios comunicativos
- Entrevistas
- Producciones del propio alumnado

Instrumentos:

- Ficha de registro individual
- Plantilla de evaluación
- Registro de desarrollo de la clase
- Anecdótico

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

FUENTES DE INFORMACIÓN

○ BIBLIOGRAFÍA

Albornoz Zamora, E. J. (2012): "Paradigmas. Definición y Tipos de Paradigmas en Investigación". Disponible en: <http://elsa-episteme.blogspot.com.es>

Álvarez, C. (2011). "El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa". Estudios Pedagógicos XXXVII, nº 2:267-279

Ander-Egg. E. (1990): "Repensando la investigación-acción participativa". Comentarios, críticas y sugerencias, Dirección de Bienestar Social, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

Ander Egg (1990): "Técnicas de investigación social". Buenos Aires. Editorial Humanitas

Ander Egg (1995): "Diagnóstico social: conceptos y metodología". Buenos Aires. Lumen

Aroca, C., Bellver, M., & Miró, C. (2013). "Los problemas de violencia en los adolescentes.¿ Incapacidad educativa de los progenitores". Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa, 53, 121-136.

Aróstegui Plaza, J. L. (1998) "Democracia y Política Educativa". Conceptos, 3, 33-44. Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.ugr.es/~arostegu/publicaciones/publicaciones.htm>

ASAMBLEA DE LOS NIÑOS Sección: Didáctica Capítulo 2 – Participación y Representación Asamblea de Madrid – 2007-2016©. Disponible en: http://www.asambleamadrid.es/portal_infantil/contenidos/didacticageneral/DIDACTICA/Capitulo%202/DIDACTICA%20CAP22012.pdf

Aznar, L. A. (2011). Situaciones de riesgo y desamparo en la protección de menores. Indret: Revista para el Análisis del Derecho, (4), 16-25.

Barraca Mairal, J. y Artola González, T. (2006), "La inadaptación social desde un enfoque operativo". EduPsykhé, Revista de Psicología y Psicopedagogía. 2006,

Vol. 5, No. 1., 53-72. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2010131.pdf>

Benguría Puebla, S.; Gómez Colmenarejo, L.; Martín Alarcón, B. y Valdés López, M. V. (2015) Universidad Autónoma de Madrid. (PDF) Disponible en:
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Observacion.pdf

BISQUERRA, R. (1989): Métodos de investigación educativa. Barcelona, CEAC.

Bisquerra, R. (2003) Metodología de la investigación educativa. La Muralla

Bisquerra Alzina, R., Coord. (2004) "Metodología de la Investigación Educativa". España. Edt. La Muralla

Blasco Romera, C. (2012): "Descripción y análisis de los factores protectores de adolescentes en la prevención del delito: el perfil del adolescente resistente y las competencias emocionales asociadas". Àmbit social i criminològic, Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia. Disponible en:
http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/200095/factors_proteccio_adolescents_casrt.pdf?sequence=1

Bochenski, I. M. (1981). "Métodos actuales del pensamiento". Madrid. Rialp
Angulo López, E. (2012): "Política fiscal y estrategia como factor de desarrollo de la pequeña empresa comercial Sinaloense. Un estudio de caso". Disponible en: http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/eal/seleccion_muestra.html

Buchhart, Ross E. & Michael S. Lewis-Beck (1994): «Comparative Democracy: The Economic Development Thesis», en American Political Science Review, 88, pp.903-910.

Bueno, A. B., & Mira, C. M. (1998). La delincuencia juvenil como síntoma: perspectivas de intervención psicosocial. Alternativas: Cuadernos de trabajo social, (6), 151-159.

Bunge, M. (1980). "Epistemología". Barcelona. Ed. Ariel

Campoy Aranda, T. J. y Gomes Araújo, E. (2009) Cap. 10: "Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos" en Pantoja Vallejo, A., Coord. (2015) "Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación". Editorial EOS. España

Castel, R. (1995). "De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso". *Archipiélago*, 21, 27-36.

Castilla Mesa, M. T. (2015). "Una mirada dialógica, comunicativa y competencial para la resolución pacífica de los conflictos en contextos vulnerables" (pág. 211-221) en Coca Villar, C. E.; García Vallinas, E.; Martín Solbes, V. M. y Ramírez Hurtado, C. (Coord.). "Estudios en cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos"

Castilla, M^a. T.; Vila, E. S. y Martín, V. M. (2013) "Tejiendo sentidos: educar en, por, para una cultura de paz", en Castilla, M^a. T.; Vila, E. S.; Martín, V. M. y Sánchez, A. M^a. *Cultura de Paz para la educación*. Granada. GEU

Castillo, A. M. J. (2000). "Familia y socialización política. La transmisión de orientaciones ideológicas en el seno de la familia española". *Reis*, 71-92.

CCOO enseñanza, (2014): "Guía práctica LOMCE-FP Básica (actualizada con el nuevo currículo publicado el 5 de marzo de 2014), Guía para analizar el impacto de las principales novedades en los centros educativos". Disponible en: <http://www.fe.ccoo.es/cms/g/public/o/4/o93879.pdf>

Cerda, H. (1991). "Los elementos de la Investigación", Capítulo 7: "Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos en la Recolección de Datos e Información". Universidad Nacional Abierta, Dirección de Investigaciones y Postgrado. Bogotá: El Buho. Disponible en: <http://postgrado.una.edu.ve/metodologia2/paginas/cerda7.pdf>

Chomsky, N. (1992): "El miedo a la democracia". Barcelona, Grijalbo-Mondadori

Cobacho Casas, F. y Pons García, J. (2006): "Jóvenes en desventaja y cohesión social. Educación y futuro para todos". *Revista de Educación*, 341, 237-255

Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1986): "Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa". Madrid (España), Ediciones Morata

Cruz Michinina, T. y Torres Barzábal, L. M^a. (S. F.). "Las estrategias y técnicas a utilizar en información y orientación profesional. La entrevista en orientación profesional" (Módulo 9). Universidad de Sevilla. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/formate/curso/modulo9/413tiposdeentrevista.htm>

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

Cyrulnik, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T., Vanistendael, S., Manciaux, M. Balegno, L., et al. (2004). El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia. Barcelona: Gedisa.

Dahl, R. A. (1992). " La democracia y sus críticos". Barcelona: Paidós.

Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103. Disponible en: www.uv.mx/dgdaie/files/2012/.../CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf

Delors, J. (2006): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. Pp. 91-103.

De Medrano Carnicer, L. S., Márquez, S. S., & Villaverde, A. (2012). "Menores en conflicto social. Análisis de la influencia de las variables familia y escuela". Universidad de Zaragoza. Facultad de CC. Sociales y del Trabajo. Disponible en: <http://invenio2.unizar.es/record/8396/files/TAZ-TFG-2012-566.pdf>

Domínguez, E. (2005) "El experimentalismo y el cientificismo de J. Dewey. Las teorías y los métodos de la Escuela Nueva". En Colom, Antoni J. (Coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona. Ariel (pág. 65-81)

Durkeim, E. (2003). "Educación y sociología". Barcelona: Ediciones Península.

Echeverría, G. (2005). Análisis cualitativo por categorías. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Eizagirre, M. y Zabala, N.: "Investigación-acción participativa (IAP)". *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Disponible en: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>

Estrelles, R., Gracia, E., García, F., & Prieto, J. (1989). "Variables predictoras de la conducta antisocial". *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, 11(1).

Fernández, J. A., & Real, M. R. (2015). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) como medida de prevención del fracaso escolar a la Formación Profesional Básica. Un estudio sobre el éxito y fracaso de alumnos en riesgo de exclusión educativa en Educación Secundaria. *Revista de investigación en educación*, 1(13), 105-120.

Fernández, Lissette (2007); "¿Cómo se elabora un cuestionario?". Butlletí LaRecerca. Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Secció de Recerca. Ficha 8, Marzo 2007

Ferrer, Y. (2011): "Definición de paradigma", Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada, Decanato de Investigación y Postgrado. Formación Gerencial de la República Bolivariana de Venezuela. Disponible en: <http://es.slideshare.net/mglogistica2011/definicion-de-paradigma>

Filgueira, C. (2001). Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social: aproximaciones conceptuales recientes. Seminario Internacional: Las Diferentes Expresiones de la Vulnerabilidad Social Santiago de Chile, 20, 21.

Folqueiras Bertomeu, P. (2009); "Métodos y Técnicas de recogida y análisis de información cualitativa". Universidad de Barcelona. Disponible en: www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/power_taller.pdf

Francés García, F. J. (2012). Tema 4: "Las Técnicas estructurales: entrevista, grupo de discusión, observación, biografía". Técnicas de investigación social para el trabajo social. Universidad de Alicante. Disponible en: <http://personal.ua.es/es/francisco-frances/materiales/tema4/index.html>

Francés García, F. J. (2012): "El paradigma cuantitativo y el paradigma cualitativo", Asignatura de "Técnicas de Investigación Social para el trabajo social", curso 2012-13. Departamento de Sociología II, Universidad de Alicante. Disponible en: <http://personal.ua.es/es/francisco-frances/materiales/tema1/el-paradigma-cuantitativo-y-el-paradigma-cualitativo.html>

Freire, P. (1970): "Pedagogía del Oprimido". Madrid. Siglo XXI (1996, 1ª Edición)

Fromm, E. (1986) "Humanismo Socialista". Ed. Paidós Ibérica

Fuentes, N. I. G. A. L., Medina, J. L. V., & Borja, Y. C. Z. (2008) "Resiliencia en adolescentes mexicanos". Enseñanza e Investigación en psicología, nº 13, págs. 41-52

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. Revista chilena de pediatría, 86(6), 436-443

GALINDO (1998). "Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. Compilación. Addison Wesley Longman". México

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

Egg, A. (s. f.); "Repensando la Investigación-Acción Participante". Disponible en:[http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34317063/REPENSANDO_LA_IAP.AN-
DER-EGG.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1469027359&Signature=ccYo5MEzhChho31%2BTFLbjUa4hxE%3D&response-content-
disposition=inline%3B%20filename%3DRepensando_la_Investigacion-Accion_Partici.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34317063/REPENSANDO_LA_IAP.AN-
DER-EGG.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1469027359&Signature=ccYo5MEzhChho31%2BTFLbjUa4hxE%3D&response-content-
disposition=inline%3B%20filename%3DRepensando_la_Investigacion-Accion_Partici.pdf)

García, E., & Cabero, J. (2011). "Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia". [artículo en línea]. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, núm. 35/Marzo 2011. Disponible en: <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec35/> ISSN 1135-9250

García, E., & Cabero, J. (2011). "Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia". [artículo en línea]. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, núm. 35/Marzo 2011. Disponible en: <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec35/> ISSN 1135-9250

García Gómez, S. et al (2011): "Necesidad de orientación en los PCPI y los CFGM. Una mirada desde la vivencia de la historia personal. Investigación y Educación en un mundo en red". Actas del XV Congreso nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa. UNED: Madrid

García Gracia, M. et al (2013): "Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria". Revista de Educación, 361, 65-94

García Vallinas, E. (2013). "Hacia una forma más holística y dialógica de educar para la paz".

Garrido, V. M., & Sotelo, F. D. P. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. Revista complutense de educación, 16(1), 107-124.

Gómez, G. I. M. (2015). "La filosofía de la educación de Paulo Freire". Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 4(1).

González Sala, F. (2006): "Estudio de los perfiles de las familias en situación de riesgo social: programas de ayudas P.E.R. y P.E.P. del ayuntamiento de Valencia". Valencia, Universitat de Valencia. [on line]. Disponible en: www.tdr.cesca.es/TESIS_UV/AVALIBLE/TDX-0103108-101658//gonzalez.pdf.

González, S. F., Fernández, R. G., & Manzanero, V. G. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15(4), 113-118.

Guber, Rosana (2001, Cap. 3) "La etnografía. Método, campo y reflexividad". Capítulo 3 Disponible en: <http://comeduc.blogspot.com.es/2006/03/rosana-guber-observacin-participante.html>

Fernández Enguita, M. (1992): "Poder y participación en el sistema educativo". Barcelona, Paidós.

Gurdían-Fernández, A. (2007): "El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa", Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CEECC). Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Colección IDER, PrintCenter, San José, Costa Rica

Hamui Sutton, A. y Varela Ruiz, M. (2012); "La técnica de grupos focales". Revista Investigación en Educación Médica. Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://riem.facmed.unam.mx/node/104>

Hernández Castilla, R. y Opazo Carvajal, H. (2010). "Apuntes de Análisis Cualitativo en Educación". Curso de Metodología de la Investigación Avanzada, Master Universitario de Calidad y Mejora de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: https://www.uam.es/perosnal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes Cualitativo.pdf

Hurtado, I. y Toro, G. (2001). "Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio" (4ta ed); Episteme; Valencia-Venezuela.

Ibáñez Martínez, A. (2015) "La importancia de una mentalidad resiliente en el adolescente" disponible en: <http://aranzazu5.blogspot.com.es/2012/11/la-importancia-de-una-mentalidad.html>

Jacorzynski, W. (2004). "Crepúsculo de los ídolos en la antropología social. Más allá de Malinowski y los Posmodernistas". Centro de Investigaciones y Estudios de Antropología Social. México

Jauregi, P. A., & Fuente, A. V. (2013). Los programas de cualificación profesional inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, (360), 436-460.

Kaplan, A. (1964). "The conduct of Inquiry. Methodology for Behavioral Science". Ed. Transaction Publisher (Reedición 4/1/1998). En ebooks

Kaztman R., "Seducidos y Abandonados, Pobres urbanos, Aislamiento Social y Políticas Públicas", Documento elaborado para su presentación en el IV Foro Internacional organizado por el CADEP. Asunción del Paraguay, 23 y 24 de noviembre del año 2000. Citado en: Filgueira, C. (2001, pág. 14/15)

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

Kerlinger, F. (2001): *“Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias de la educación”*. México. McGraw-Hill

Kotliarenco, M. A. y Méndez, B. (1988). *“Mirando hacia nosotros (El Método de Observación Naturalista)”*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Regional de educación para América latina. Serie documentos técnicos nº 8. Santiago de Chile. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000810/081078so.pdf>

Kuhn, T. (1986). *“La estructura de las revoluciones científicas”*. México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica. (séptima reimpresión), N.º. 213. (Original publicado en 1962 por la University of Chicago Press bajo el título de *The structure of scientific revolutions*)

Lasagabaster, J. M., & Guardiola, I. T. (2002). *Intervención con menores: acción socioeducativa* (Vol. 50). Narcea Ediciones.

Lahire, B. (2007). *Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples/Childhood and Youth: Socialization Periods Subjected to Multifold Constrictions/Enfance et adolescence: des temps de socialisation sous contraintes multiples*. *Revista de antropología social*, 16, 21/38

Latorre, A., et al (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.

Leiva Olivencia, J. (2007): *“Estrategias de gestión y regulación de conflictos en los contextos educativos de educación intercultural”*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) nº 43/3- 25 de Junio de 2007 EDITA Org. de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (EOI)

López, C. M. (2013). *“Escuela, espacio de paz: experiencias desde Andalucía”*. Editorial de la Universidad de Granada.

Marhuenda Freixá, F. (2006): *“Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social”*. *Revista de Educación*, 341, 15-34

Martínez Domínguez, B.; Mendizábal Ituarte, A. y Sostoa Gaztelu-Urrutia, V. P. (2009): *“Una oportunidad para que jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de exclusión. La experiencia de los Centros de Iniciación*

Profesional en la Comunidad Autónoma Vasca". Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13 (3). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rrev133ART10.pdf>

Martínez González, R. A. "La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes" Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Edita: Secretaría General Técnica (2007, pag. 11)

<http://www.gse.upenn.edu/pdf/La%20investigaci%C3%B3n%20en%20la%20pr%C3%A1ctica%20educativa.pdf> (es el pdf, de Martínez González)

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Revista de investigación en psicología, 9(1), 123-146.

Mendoza, J. (2014) "Recolección de información, algunos apuntes para su prosecución". Unidad curricular: Taller de investigación y ensayo. Espacio académico ciencias del deporte. Universidad Nacional Experimental del Yaracuy. Disponible en: <http://slideplayer.es/slide/133459/>

Mendoza Palacios, R. (2010): "Investigación cualitativa y cuantitativa: diferencia y limitaciones". Disponible en www.monografias.com –marzo 2010

Montané, A. (2015). "Justicia Social y Educación". RES, Revista de Educación Social. Nº 20, páginas 1-21

Moral Torralbo, J. (2016). "El diálogo filosófico como herramienta de transformación personal y social". In Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Comunicación y desarrollo social (2016), p 909-928 (pp. 909-928). Egregius.

Morduchowicz, R., MARCoN, A., Sylvestre, V., & Ballestrini, F. (2012). "Los adolescentes y las redes sociales". La construcción de la identidad juvenil en Internet. Buenos Aires: FCE.

Moreno Yus, M^a. A. (2012): "Valoración docente de los programas extraordinarios de atención a la diversidad que los cursa en la Región de Murcia: Beneficios constatados en el alumnado y situación de alumnos y programas en la vida de los centros". Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 16 (2). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev162COL1.pdf>

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

Morón Marchena, A. (Curso 2004-05, Grupo 4P3): "Tema 1: La Pedagogía Social como Ciencia. Fundamentos". Doblas Jiménez, Saralley y García Zamudio, Belén.

Muñoz-Rivas, M. J., & López, J. L. G. (2001). Factores familiares de riesgo y de protección para el consumo de drogas en adolescentes. *Psicothema*, 13(1), 87-94.

Oriol, N. (2004); "Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación del profesorado de educación musical para primaria. Aplicación a la formación instrumental" (pdf). Revista Complutense de Investigación en Educación Musical. Volumen 1 Número 3. Universidad Complutense. Madrid. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/9606>

Ortego Maté, M. C.; López González, S.; Álvarez Trigueros, M. L. (2010) "Ciencias Psicosociales I". Tema 3. La socialización. Departamento de Enfermería, Universidad de Cantabria. Disponible en: <http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/materiales/bloque-i/tema-3.-socializacion/3.2-bfque-es-la-socializacion>

Palomares Ruiz, A. y López Sánchez, S. (2012): "La respuesta a la diversidad: de los Programas de Garantía Social hacia los Programas de Cualificación Profesional Inicial". *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 249-274

Panchón, C. (1995) "Intervención con familias en situaciones de "alto riesgo social". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7 (3), 61-74

Pereira Pérez, Z. (2011): "Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta". *Revista electrónica Educare* Vol. XV, Nº 1, (15-29), ISSN: 1409-42-58. Enero-Junio, 2011

Pérez Porto, J. y Gardey, A. (2008. Actualizado: 2012) Definición de: Definición de investigación. Disponible en: (<http://definicion.de/investigacion/>)

Pérez Serrano, G. (1994): "Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes". Vol. I Métodos. Madrid. La Muralla S.A.

Pérez Serrano, G. (1994): "Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes". Vol. II Técnicas y Análisis de Datos. Madrid. La Muralla S.A.

Pérez, F. E. (2005). "Infancia y adolescencia: de la protección a la prevención". *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, (2), 5-8.

Pérez Sola, M. (2014): "La FP Básica en la encrucijada de la LOMCE" (ppt) Jornada de debate: La Formación Profesional en Andalucía de Ustea. Disponible en: ustea.es/sites/default/files/La%20FP%20Básica%20en%20la%20encrucijada.ppt

Pindado, J. (2005). Los medios de comunicación en la socialización adolescente. Telos: Cuadernos de comunicación e innovación, (62), 14-20.

Ramírez Robledo, L. E.; Arcilla, A.; Buriticá, L. E.; Castrillón, J. (2004): "Paradigmas y Modelos de Investigación. Guía Didáctica y Módulo", Fundación Universitaria Luis Amigó, Facultad de Educación, 2ª Edición. (pdf) Disponible en: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivo/2011/02/0008paradigmasymodelos.771.pdf>

Ramos Corpas, M. J. (2010): "La convivencia en un centro educativo: Claves organizativas para su potenciación". Disponible en: <https://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/convivenc-centro.pdf>

Río Ruiz, M. A. (2011) "El proceso de socialización: conceptos, funciones, tipos y agentes". Sociología Criminal (Apuntes Segunda Parte Tema 3). Instituto Andaluz Interuniversitario de Criminología – Sección Sevilla. Disponible en: http://www.aloj.us.es/criminoticias/archivos/apuntes/soc_crim/Tema3_2parte.pdf

Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre A.: "Investigación educativa. Fundamentos y metodologías". Edit. Labor, Barcelona, 1994.

Rivero, J. C., & Fierro, M. C. G. (2005). "Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales". Unidad de Medicina del Adolescente. Servicio de Pediatría. Hospital de Móstoles, revista de Pediatría Integral, Madrid.

Robles Garrote, P., & del Carmen Rojas, M. (2015). "La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada". Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, (18).

Romero Rodríguez, S. et. al (2012): "El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: Algunas aportaciones". Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 23 (2), 4-21

Análisis del perfil y salidas académicas, formativas y laborales de la población en riesgo de exclusión social

Ruiz, F. V., Vivar, D. M., Fernández, M. J. M., Rodríguez, J. J., & Márquez, M. J. G. (2012). Actividades para formar al futuro docente en y con los estilos de aprendizaje. In *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*: [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje], Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012.

Samper, J. D. Z. (2013). "Educación y libertad". *REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN*, 7.

Sánchez- La Fuente Santillan, D. (2012): "El diálogo como problema y como solución". Documento de apoyo a las sesiones del Master en Conflictos, Cultura de la Paz y Derechos Humanos de la Universidad de Málaga.

Sánchez Ramos, J. M. "Un recurso de integración social para niño/as, adolescentes y familias en situación en riesgo: los centros de día de atención a menores". Tesis doctoral, Granada, abril de 2011

Sandín Esteban, M^a Paz (2003) "Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones". Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España. Capítulo 7, Tradiciones en la Investigación Cualitativa. Disponible en: http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num09/02_05/capitulo_7_de_sandin.pdf

Sandoval C., Carlos A. (2003). "Investigación Cualitativa". Universidad de Antioquia, ICFES-ASCUN 2003. Disponible en: aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1567/1223

Santos Guerra, M. A. (2003). "Una flecha en la diana". Narcea ediciones (Madrid)

Serra, C. (2004). "Etnografía escolar, etnografía de la educación". *Revista de Educación*, nº 334, págs. 165-176

Simonelli, A. (2012). "Proceso de socialización, agentes socializadores". Disponible en: <http://educacionciudadana11.blogspot.com.es/2012/04/proceso-de-socializacion.html>

Suriá Martínez, R. (2010). Tema 2: Socialización y desarrollo social. *Psicología Social (Sociología)*.

Talavera Santan, Agustín. (2006) Facultad de Ciencias Políticas, Sociales y de la Comunicación. Sección de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad de La Laguna (Tenerife, España). Creación y mantenimiento de:

<http://www.antropologiasocial.org/>. Documento 4, disponible en: <http://www.antropologiasocial.org/contenidos/tutoriales/tym/Documentos/Obspart.pdf>

Tezanos, J. F. (1999). Tendencias en desigualdad y exclusión social: tercer Foro sobre Tendencias Sociales. Madrid: Sistema.

Torres, J. (1988). "La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación". En Goetz, J.P. & Lecompte, M.D. "Etnografía y Diseño cualitativo en investigación educativa". Madrid. Morata.

Valencia, M. M. A. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y educación en enfermería*, 18(1), 13-26.

Vallejo Ruiz, M. y Bolarín Martínez, M^a. J. (2009): "Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado". *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 13 (3), 143-155. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART5.pdf>

Valverde, J. (1996) "El proceso de indaptación Social". Madrid: Popular [4^a Edición]

Vásquez de Velasco, C., coord. (2011) "Indicadores para la identificación del riesgo Psicosocial de estudiantes. Una mirada a la niñez desde el riesgo psicosocial". Marzo 2011-Mayo 2012, CONVENIO 10-CO1-066. Perú. Disponible en: http://www.fad.es/sites/default/files/Investigacion_IX.pdf

Vega Fuente, A. (2016) "La inserción laboral de los jóvenes: a propósito de la PCPI". *RES, Revista de Educación Social* (nº 13), Julio de 2016

Vega Fuente, A. y Aramendi Jáuregui, P. (2010): "Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial". *Educación XXI*, 13 (1), 39-63. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70618037002>

Vinaccia, S., Quiceno, J. M., & San Pedro, E. M. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revistas colombiana de psicología*, nº 16, 139-146

Vitale, M. C. (2000) "La investigación educativa" disponible en: <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/adscripcion.htm>

Zacarés, J. J. (1998, pág. 35) “Características psicosociales de los jóvenes participantes en los PGS: una aproximación desde la metodología de cuestionario”. En Martínez Morales, I. y Marhuenda Fluixá, F. (1998) “La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social”. Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción sociolaboral en la Comunidad Valenciana. Colegio Mayor Universitario La Coma (3 y 4 de abril de 1998)

○ **LEGISLACIÓN:**

(NORMATIVA: PGS, PCPI y FPB. LEY DEL 70, LOGSE, LOMCE y LOE)

Ley General de Educación del 70

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

Real Decreto 356/2006, de 16 de mayo, por el que se establecen siete títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de títulos de las enseñanzas de Formación Profesional.

Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales

Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo a nivel nacional

Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía

Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía

Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula en periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales (BOJA 26-10-2002).

Orden de 24 de junio de 2008, por la que se regulan los Programas de Cualificación Inicial (BOJA 7-8-2008)

Orden de 9 de junio de 2015, por la que se regula la ordenación de las enseñanzas de Formación Profesional Básica en Andalucía para los cursos académicos 2014/2015 y 2015/2016 (Art. 5.3)

○ **WEBGRAFÍA**

<http://123aeducar.blogspot.com.es/2011/05/la-pedagogia-social-de-paulo-freire.html>

www.adideandalucia.es donde aparece en el apartado de noticias como: “2015-12-10 En Proyectos-Borrador: Proyecto de DECRETO por el que se regula las enseñanzas de Formación Profesional Básica en Andalucía”

<http://ceipalluemorer.centros.educa.jcyl.es/sitio/index>.

<http://conceptodefinicion.de/paradigma/>

http://www.diariocordoba.com/noticias/educacion/cordoba-tercera-provincia-en-alumnos-de-pcpi_510221.html

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Delegaciones/Malaga/PUBLICACIONES/20100325_oferta_10/1269520305456_25.03.10.oferta_educativa_2010_2011.pdf

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/formacionprofesionalindex.php/>

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centroctic/14001621/helvia/sitio/upload/Proyecto_Prevenccion_Absentismo_Escolar.pdf

www.madrid.org “Formación Profesional Básica”. D. G. de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial. Disponible en: http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Actuaciones_FA&cid=1142415855236&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1142359974973&pagename=ComunidadMadrid/Estructura&pv=1354350593593

http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/cmrg_ga5.htm FLECHA, R.: “Trabajar con la diversidad, superar la desigualdad: claves pedagógicas” (Gandia 1999) Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Ramón Flecha

<http://psicologia.laguia2000.com/la-adolescencia/caracteristicas-de-la-adolescencia#ixzz4TxsCFu5N>: La guía de Psicología (2010) “Características de la adolescencia” (22-03_2010)

<http://www.publico.es/sociedad/mitad-alumnos-nueva-fp-basica.html>
Publicado: 23.10.2015 12:05

http://es.slideshare.net/bemaguali/los-tres-paradigmas-en-investigacin1693?next_slideshow=1

<http://tesisdeinvesig.blogspot.com.es/search?q=enfoque+cuantitativo>

<http://www.uned.es/amop/3encuentro/amop-mec.pdf> Secretaría de estado de Educación y Formación, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte

<https://es.wikipedia.org/wiki/Democracia> “Democracia y derechos humanos”