

# 2017

## Análisis de la visión lógica: Contexto social y expectativas del alumnado

Universidad de La Laguna

Facultad de Educación

Grado de Pedagogía

Modalidad: Esquema de la memoria de una investigación

Análisis de la visión lógica: contexto social y expectativas del alumnado.

Cristina Molina Rodríguez (alu0100822380@ull.edu.es)

Tutor: Francisco Gregorio Santana Armas  
(fsantana@ull.edu.es)

Curso académico: 2016/2017

Convocatoria: Junio

# INDICE

---

|                                 |        |
|---------------------------------|--------|
| Introducción.....               | pág.1  |
| Marco Teórico.....              | pág.3  |
| Metodologías.....               | pág.10 |
| Objetivos.....                  | pág.10 |
| Análisis de los Resultados..... | pág.11 |
| Discusión.....                  | pág.20 |

## **Resumen**

La elaboración del presente proyecto nace de la necesidad compartida de equiparar las expectativas del alumnado de contextos sociales distintos. Haciendo uso de dos centros escolares, intentaremos cotejar y contrastar si las expectativas del alumnado coinciden con la realidad social a la que pertenecen. Además, vamos a intentar desglosar el término “expectativas”, para ello consideramos necesario ver más allá de la figura del alumnado, hemos tomado como hilo conductor sus experiencias y su contexto social de origen. Asimismo hemos establecido un conjunto de posibles variables que podrían interferir en la búsqueda de su identidad y que por ende, influyen en la configuración de su realidad para la creación de expectativas académicas.

**Palabras claves:** Contexto social, expectativas, alumnado, desigualdad, género, tipo de centro, igualdad de oportunidades, correlación.

## **Abstract**

The making of this project has its origin in the common necessity to compare the expectations of students from different social contexts. Using two schools, we will try to compare and contrast if the expectations of the students coincide with the social reality to which they belong. Besides, we will try to analyse deeply the concept of “expectations”, in order to do this we find necessary to see beyond the figure of the student, we have taken as an inspiration their experiences and their social context of origin. Additionally, we have established a group of possible factors that could interfere in the search for their identity and therefore, influence in the configuration of their reality for the creation of academic expectations.

**Key words:** Social context, expectations, students, inequality, genre, type of school, equality of opportunities, interrelationship.

# INTRODUCCIÓN

---

En el presente proyecto se aborda el esquema de la memoria de una investigación dirigida al análisis de la visión lógica: del contexto social y de las expectativas del alumnado. Su origen emana de una línea de investigación, tutelada por el departamento de Sociología de la Educación, perteneciente a la Universidad de la Laguna.

En estas primeras líneas conviene clarificar qué es el análisis de la visión lógica y qué papel desempeña en este entramado. De esta manera podremos comprender de antemano de dónde hemos partido y a dónde queremos llegar. Abordar una definición clara y concisa de éste término resulta sumamente complejo, por ello, hemos tratado de esbozar una definición- no precisa- pero sí lo más semejante posible. Realizar un análisis de la visión lógica hace referencia a poner el foco de atención en realidades de la sociedad que han sido tildadas como irrefutables, irremediables o irreversibles, podríamos decir que se trata de realidades que son consideradas inherentes al individuo; a modo de ejemplificación y que además se abordará en este contexto: la desigualdad de las clases sociales.

Atendiendo a nuestro proyecto éste concepto se puede extrapolar en el azar y en la cuna de origen. En este andamio- estos dos términos- no sólo juegan un papel protagonista sino también determinante. ¿Por qué quién decide en qué cuna nacer? ¿Y quién a qué contexto social pertenecer? ¿Acaso no se trata de realidades que son inherentes al individuo? En el trabajo presente, realizar un análisis de la visión lógica alude a rebatir una de realidad irrefutable, en este caso, nos centraremos en una de las dimensiones esenciales de la vida del alumnado: Sus expectativas en función del contexto social de los familiares.

De ahí que nos planteásemos: ¿Están las expectativas del alumnado determinadas por su contexto social? ¿Qué variables interfieren en la creación de sus expectativas? ¿Qué papel desempeñan las escuelas en la creación de éstas? ¿Qué lugar ocupa el contexto familiar en esta trama? Visto desde una perspectiva sociológica y poniendo voz a múltiples autores intentaremos dar cabida a éstas cuestiones a lo largo del presente proyecto.

Una vez puesto el foco en las expectativas del alumnado, los objetivos generales que se han establecido en este proyecto son los siguientes: Conocer si existe correlación entre

el alumnado y su contexto social, identificar qué variables interfieren y analizar la relación que coexiste entre sus experiencias y expectativas. También nos hemos trazado objetivos específicos: Averiguar si las expectativas están delimitada por el contexto social al que se pertenece y conocer el papel que juegan los centros educativos en la creación de sus expectativas.

Tomando como hilo conductor las experiencias del alumnado, intentaremos desglosar - las posibles- variables que interfieren en las expectativas de los alumnos y alumnas. Haciendo uso de los resultados del cuestionario hemos seleccionado aquellas variables que guardan relación con sus expectativas y que más se adecúan a la consecución de nuestros cometidos. Dos son los centros escolares partícipes en el proyecto de investigación, ambos pertenecen a contextos sociales distintos., se ha realizado un análisis de los resultados derivado de los cuestionarios de ambos centros escolares. A raíz de la interpretación se refuta la correlación entre las expectativas del alumnado y el contexto social familiar de ambos. De esta manera podremos comparar y contrastar las variables que interfieren, por ende, dar cabida a nuestra reflexión de partida: ¿Existe correlación entre el contexto social y las expectativas del alumnado?

## MARCO TEÓRICO

---

El hilo conductor que enlaza este proyecto nace de la necesidad compartida de conocer si existe correlación en la visión lógica entre el *contexto social de los familiares* y las *expectativas académicas* que poseen sus descendientes. Como mencioné anteriormente, realizar un análisis de la visión lógica hace referencia a poner el foco de atención en realidades de la sociedad que han sido tildadas como irrefutables, irremediables o irreversibles, podríamos considerarlas como realidades que son inherentes al individuo. En la misma línea, en el presente proyecto, realizar un análisis de la visión lógica alude a rebatir una de realidad irrefutable, en este caso, se trata de una de las dimensiones esenciales de la vida del alumnado: Sus expectativas en función del contexto social familiar. A través de este trabajo lo que se pretende es confutar cuál es la relación que coexiste entre estas dos variables y en el caso de que existieren variaciones conocer cuáles son. Para ello, hemos puesto el enfoque en dar cabida a estas dos cuestiones: Primera, ¿nos encontramos ante dos variables “dependientes” o “independientes”? y segunda, ¿Cuál/les son las variable/s que guardan relación con las expectativas académicas del alumnado?

En primer lugar, consideramos oportuno comenzar por una aproximación sociológica de los principales enfoques y/o perspectivas de análisis sobre instituciones y organizaciones, de esta manera podremos conocer la correlación que existe entre las expectativas del alumnado y el contexto social, contemplado desde diferentes enfoques. Tres son los principales enfoques que vamos a destacar: Empezaremos por la perspectiva Funcionalista, una de sus características es que defiende lo que “debe ser”, es decir, apuestan por una organización que garantice el orden social, otra de sus características, es que está orientada a metas como objetivos sociales. Visto desde este enfoque- teniendo en cuenta los ideales que defiende- no sólo recalca que nos encontramos antes dos variables dependientes, sino que además pone de manifiesto que las expectativas del alumnado deben coincidir con el contexto social<sup>1</sup>.

Como segunda perspectiva, la visión Marxista, defienden lo que “es”, sostienen que la organización está sometida al orden capitalista, cuyas características de funcionamiento son muy similares a las de una empresa, además, reproduce la división social del trabajo

---

<sup>1</sup> Apuntes de la asignatura de Micropolítica de las Organizaciones. Disponible: <file:///C:/Users/Pc/Downloads/BLOQUE%20I%20Ap.%201.1.pdf>

y está orientada a la reproducción de mano de obra cualificada. Este enfoque, subraya las desigualdades sociales a las que están supeditados los familiares de contextos sociales bajos. Equipara las características de funcionamiento del sistema capitalista al de una empresa. Esta visión incorpora el concepto de “conflicto” que hace alusión a la lucha de intereses de las diferentes clases sociales. En este escenario se nos ocurre que el concepto de empresa se podría equiparar al “posible” papel que desempeña las escuelas en relación a las expectativas del alumnado. Y que el concepto de conflicto engloba la lucha por: la desigualdad de oportunidades, intereses ocultos y/o acotados, red de contactos delimitado... Ya Bourdieu y Passeron señalaron una idea con plena vigencia en la actualidad “la escuela legitima el orden social, pues transforman las desigualdades económicas entre las familias en resultados escolares que aparentan ser debido al mérito individual, pero que en realidad no son más que un reflejo de la situación económica de partida de las familias”<sup>2</sup>.

En tercer lugar, la visión Weberiana caracterizada por lo que “es” defiende un método burocrático de funcionamiento, que esté ajustado a reglamentaciones y normativas. Visto desde este enfoque, las expectativas del alumnado están dictaminadas por el contexto macro. Del mismo modo, este enfoque defiende la correlación de dos variables: una dependiente (expectativas) y otra independientes: contexto de las políticas educativas. En la que una depende de la otra, pero la otra no depende de la una

La visión Marxista nos ha impulsado hacia la búsqueda de un nuevo escenario en el que queremos repensar la función y el significado de las expectativas del alumnado, de ahí que nos planteásemos: ¿Se ocupan las escuelas de fabricar expectativas?<sup>3</sup> Plasmamos a continuación dos respuestas que podrían dar cabida a ésta cuestión: “*Si ignorar nada de sus funciones de reproducción social, debemos concebirla también como un aparato de producción. La escuela no produce sólo calificaciones y niveles más o menos certificados de competencias: produce también individuos con una cierta cantidad de actitudes y disposiciones*” (Dubet & Martuccelli, 1997, p.11) Otra mirada sobre la escuela que nos ayuda a replantearnos su funcionalidad y su relación con las expectativas del alumnado: “*la escuela era concebida como una institución que transformaba los valores en normas, y las normas en personalidades. La educación*

---

<sup>2</sup> Apuntes de la asignatura de Equidad y Educación. Disponible en: [Apuntes equidad.pdf](#)

*debía asegurar simultáneamente la integración de la sociedad y la promoción de los individuos*”. (Dubet & Martuccelli, 1997, p. 12).

La búsqueda de una segunda explicación a la fabricación de las expectativas la encontramos en el contexto familiar. No es natural ni casual, que las expectativas del alumnado estén en cierta medida determinada por las “presiones” que el contexto familiar ejerce sobre ellos y ellas. Esta variable no tiene por qué estar en concordancia con el contexto social familiar al que se pertenece. No podemos olvidar que nos encontramos ante una variable controvertible- que además hemos incluido para nuestro análisis- que alude expresamente a la desigualdad de oportunidades. Boudon, habla de “efecto techo” y “efecto suelo” –haciendo referencia a la presión que ejercen los contextos familiares en la expectativas el alumnado- para referirse a que las personas de clase social alta ya no pueden subir más de clase-al menos en términos educativos- por su parte los de clase social baja, no pueden descender más. Otra mirada de las expectativas lo conforman los diferentes tipos de familiares existentes, variable que no siempre guarda relación con el contexto social a la que se pertenece. En este escenario el concepto “tipo” alude a las diferentes formas de educación que adopta los familiares en la formación de sus descendientes-esta variable guarda relación con las experiencias familiares- y en ocasiones también con el contexto social al que se pertenece<sup>4</sup>-

Otra mirada a la fabricación de expectativas lo conforman los diferentes tipos de familiares existentes, variable que no siempre guarda relación con el contexto social al que se pertenece. Al igual que la presión “efecto techo” y efecto suelo”, también el tipo de familia es una variable controvertible dado que es no siempre está en concordancia con el contexto social al que se pertenece. A modo de ejemplificación: son éstas dos de las posibles variaciones que pueden poner en controversia la correlación que existe entre las expectativas del alumnado y el contexto social. A continuación, nos centraremos en los diferentes tipos de educación, en este contexto el concepto “tipo” alude a las diferentes formas de educación que los familiares adoptan en la formación de sus descendientes<sup>5</sup>.

Cuatro son los tipos de educación que nos gustaría destacar:

---

<sup>4</sup> Apuntes de la asignatura Equidad y Educación. Disponible en: [Apuntes equidad.pdf](#)

<sup>5</sup> Apuntes de la asignatura: Equidad y Educación. Disponible en: [Apuntes equidad.pdf](#)



1. **Educación Sobreprotectora**, caracterizada por no permitir al que se educa ensayar respuestas de manera autónoma, esta forma de educar se sustentan en el miedo y la evitación. Entre sus consecuencias se encuentran: la ausencia de iniciativa personal, despreocupación por las cosas, falta de responsabilidad, dependencia, baja autoestima e inseguridad personal.

2. La **educación inhibicionista** se caracteriza porque los familiares no se corresponsabilizan de la educación de sus hijos y/o hijas.. De ahí que éstas sean algunas de sus consecuencias: El aprendizaje queda atribuido al azar, adquisición de hábitos inadecuados, aprendizajes incorrectos o insuficientes, ansiedad debido a la inseguridad personal.

3. En la **educación punitiva** la persona que educa entiende que los hijos y/o hijas deben actuar de manera adecuada según su punto de vista. Ignoran el comportamiento “normal”, solamente elogian lo excepcional y castigan la desviación. Este tipo de educación acarrea consecuencias negativas y son: sentimiento de rencor hacia la persona educadora, desinterés por las conductas adecuadas...

4. La **educación asertiva**, se caracteriza porque la persona educadora atiende y valora el comportamiento “normal”, destaca las conductas normales- a diferencia que la educación punitiva-ayuda a corregir los errores importantes para ello ignora los pequeños errores, apoyan a sus hijos y/o hijas para que sean conscientes de sus sentimientos al igual que también les ayudan a que tomen sus propias decisiones y construyan sus propios criterios morales. Al diferencia que el resto de los tipos de acarrea consecuencias positivas y son las siguientes: alta autoestima y autonomía personal, aprecio y respeto por la persona educadora, gran capacidad de decisión...<sup>6</sup>.

Que exista la posibilidad de que se fabriquen las expectativas conecta perfectamente con la explicación de Bourdieu, quien incorporó nuevos conceptos sociológicos como el hábitus y el capital cultural. Por un lado el hábitus, hace referencia al conjunto de formas de obrar, pensar y sentir ligados a la posición social. Según Bourdieu, las personas desarrollan formas de entender el mundo, gustos, relaciones del cuerpo (como formas de moverse o de hablar) asociada a su posición de clase social, presente y pasada. Por otro, el capital cultural, alude a la relación con los bienes culturales. Un

---

<sup>6</sup>Apuntes de la asignatura de: Relación Familia y Escuela. Disponible en: [https://campusvirtual.ull.es/1617/pluginfile.php/70989/mod\\_resource/content/1/PR%C3%81CTICA%202.%20Reflexi%C3%B3n%20sobre%20mi%20educaci%C3%B3n.pdf](https://campusvirtual.ull.es/1617/pluginfile.php/70989/mod_resource/content/1/PR%C3%81CTICA%202.%20Reflexi%C3%B3n%20sobre%20mi%20educaci%C3%B3n.pdf)

bien cultural típico es el capital cultural, es decir, el título educativo reconocido por el Estado. La relación entre origen social del alumnado y éstos conceptos obliga a repensar en las bases sobre las que se recrean las expectativas del alumnado. ¿Se está educando para dos realidades diferentes? ¿Existe una dualidad de la cultura en cada contexto social?<sup>7</sup>

De una forma mucho menos obvia es el capital cultural incorporado, que es la forma de referirse a los criterios para la correcta apropiación y percepción de los bienes culturales, es decir, el capital cultural incorporado sería saber apreciar y disfrutar la calidad de la obra según los patrones legítimos de quienes participan en el mundo del arte. ¿Obtendrían el alumnado de diferentes contextos sociales los mismos conocimientos de una obra de arte? ¿Podría este hecho inhibir el aprendizaje del alumnado de contextos sociales bajos? ¿Qué repercusiones podrían generar una apropiación equívoca en la creación de sus expectativas? ¿Son las igualdades de oportunidades inherentes al contexto social al que se pertenece?<sup>8</sup>

Según este autor las desigualdades educativas se explica debido a las exigencias de las escuelas están más en consonancia con ciertos hábitos y ciertas formas culturales, especialmente del incorporado. Hay que preguntarse críticamente si todas estas nociones no contribuyen a la conservación de expectativas dispares según el contexto social al que se pertenezca. Investigaciones posteriores, han encontrado diferencias entre los estilos de usos del lenguaje en la escuela y en las familias, poniendo de manifiesto que el lenguaje escolar es más próximo al de las clases medias, a las que pertenecen los profesores. [Del mismo modo, se ha encontrado que los jóvenes de orígenes populares tienden a desarrollar subculturales juveniles de rechazo de la escuela...y de ocupaciones de baja cualificación] (Willis, 1998)<sup>9</sup>.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta el momento, cavilando sobre el significado real e hipotético del concepto “expectativa”, hemos encontramos una reconceptualización para éste, forjado de la unión entre el enfoque Funcionalista y de la perspectiva Weberiana. Paradójicamente la nueva concepción se aleja bastante de su definición real. De la “*posibilidad o esperanza de conseguir algo*”<sup>10</sup> a “*posibilidad o esperanza <<de acceso>> a conseguir algo sólo para una discreta relación contractual*”. A raíz del nuevo

---

<sup>7</sup> Apuntes de la asignatura Equidad y Educación. Disponible en: [Apuntes equidad.pdf](#)

<sup>8</sup> Apuntes de la asignatura Equidad y Educación. Disponible en: [Apuntes equidad.pdf](#)

<sup>9</sup> Apuntes de la asignatura de Equidad y Educación. Disponible en: [Apuntes equidad.pdf](#)

<sup>10</sup> Extraído el día 11, Mayo, 2017 de Wordreference: <http://www.wordreference.com/esfr/expectativa>

concepto de “expectativa” surgen nuevas visiones de la organización escolar, los efectos de la escuela nacen de la colisión entre el contexto social y su organización escolar.

Para realizar un estudio más exhaustivo del distanciamiento que media entre estas dos variables no podemos olvidarnos de la importancia que tienen en este entramado: El género, los tipos de centros y la manera en que los alumnos construyen su experiencia.

En el terreno de la investigación existe una innumerable cantidad de información acerca de la correlación que existe entre el contexto social y las expectativas, pero ¿Qué apuntalan esas variables? A continuación, plasmamos resultados de investigaciones que se han llevado a cabo:

Un estudio llevado a cabo en el Proyecto de Investigación “Clase, género, familia y logro educativo” plantea el patrón de relaciones que se dan entre las variables tipo de centros (públicos y privados), género, identificación con la cultura escolar y expectativas académicas del alumnado. La permanencia de la mejor posición de las chicas en todos los centros dejó entrever la fuerza explicativa del género frente al status socio-económico-cultural de las familias. Los mejores resultados no sólo lo obtuvieron las chicas sino también los centros privados: [*“Con respecto al rendimiento escolar en función del tipo de centros: es conocido que los rendimientos educativos por titularidad de centros en España difieren de forma importante. Generalmente son mejores los de centros privados y peores los de centros públicos. Así lo ponen de manifiesto numerosos estudios realizados por el propio MEC (Ministerio de Educación), INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) o INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo) o IE (Instituto de Evaluación)...la OCDE*]-. <sup>11</sup>[artículo.doc](#)

La respuesta que dio Marina Subirats a la siguiente pregunta: ¿Tengo que escolarizar a mi hijo, ¿pública, concertada o privada? “en una entrevista, nos invita a reflexionar sobre los tipos de centros: *“Cuando era regidora del Ayuntamiento de Barcelona, realizamos un estudio durante tres años que nos dio muchas pautas, porque no partíamos de las notas, sino de las mismas pruebas del Pisa en diferentes escuelas. Los resultados eran muy similares, me refiero a los conocimientos adquiridos. ¿Qué pasa? Que la escuela concertada está cobrando, y la privada aún más; como se ven obligados a tener contentos a los padres, da notas más altas. Y la pública es más exigente y da*

---

<sup>11</sup> adjunto del Proyecto de Investigación: “Clase, Género, Familia y Logro educativo”:

*unas notas más bajas. Pero tanto en la pública como en la concertada o la privada tenemos escuelas mejores y escuelas peores, aunque la gente tiene la idea de que si paga será mejor*” Cuál es el valor de las expectativas y cuál es el valor de la meritocracia, según el tipo de centro<sup>12</sup>.

Para tratar la influencia del género en las expectativas del alumnado, rescataremos la voz de la socióloga Mar Venegas. En uno de sus artículos publicados en la RASE, titulado “La igualdad de género en la escuela”, pone su foco de atención en los siguientes interrogantes: ¿Qué es la igualdad de género? ¿Sigue teniendo sentido este concepto en la actualidad, cuando se utiliza constantemente, muchas veces sin saber muy bien a qué se refiere? ¿Cómo se concreta en el terreno de la educación? La autora clarifica la limitación del concepto de igualdad determinada exclusivamente a la igualdad de género, así lo pone de manifiesto en su artículo: [(...) la igualdad es un fenómeno socio estructural y que, por ende, comprende todas las formas de diferenciación estructural que afectan a un sujeto como miembro de las diferentes categorías sociales a las que pertenece, principalmente tres: clase social (...) género y sexualidad, incluyendo la orientación sexual; y pertenencia étnica, referida a las dimensiones espirituales o simbólicas]. Busca la solución en el terreno de la educación: “(...) hablar de igualdad y derechos humanos nos sitúa constantemente en el terreno de la educación, porque sigue siendo un indicador fundamental para hablar de desarrollo, ejercicio de esos derechos y efectividad de la igualdad]. Del mismo modo, realiza la visibilización de las mujeres: “La educación es, además, para las mujeres una garantía para exigir sus derechos sociales y su dignidad humana. Un país que educa a sus mujeres es un país que se orienta por el camino del desarrollo y la justicia social”. Y aquí es cuándo nos planteamos: ¿Existen diferencias entre las expectativas de alumnas y alumnos debido al género? ¿Cómo influye el contexto social en la creación de estas expectativas? ¿Qué papel desempeña el contexto macro y micro? ¿Qué lugar ocupa el sexismo en las expectativas del alumnado?

---

<sup>12</sup> Entrevista completa a la socióloga y catedrática Marina Subirats: <http://lamentable.org/lo-importante-hoy-no-es-la-transmision-de-conocimientos-sino-los-criterios-para-seleccionarlos/>

# METODOLOGÍA

---

Para abordar el estudio de la correlación entre el contexto social de los familiares y las expectativas del alumnado en la práctica, se consideró necesario seleccionar el cuestionario como instrumento que proporcionaría información necesaria acerca de: los criterios de elección del centro escolar, expectativas, opiniones sobre las notas, su clase, motivación, el alumno ideal, profesor y/o profesora ideal, utilidad de los estudios y su familia. Lo más relevante es, a nuestro juicio, el modo de actuación que caracteriza a cada una de las siguientes variables en las expectativas. Este instrumento nos permitirá recopilar información de la trayectoria escolar, familiar y social del alumnado, de esta manera podremos visualizar a grandes rasgos por dónde se encamina las expectativas de estos según el contexto social al que pertenezca.

## OBJETIVOS

---

### **OBJETIVOS GENERALES**

- Conocer si existe correlación en la visión lógica: Contexto social y expectativas del alumnado.
- Identificar las variables que interfieren en las expectativas del alumnado.
- Analizar la relación entre las experiencias escolares y las expectativas.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Averiguar si las expectativas están delimitada por el contexto social al que se pertenece.
- Conocer el papel que juegan los centros educativos en las expectativas del alumnado.
- Comparar las expectativas del alumnado de instituciones con distinto tipo.

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

Lo más relevante en este análisis es, a nuestro juicio, las expectativas académicas que posee el alumnado de ambos centros escolares, dado que, lo que diferencia las expectativas no son tanto las aspiraciones, sino el contexto social para desarrollar las mismas. Justamente lo que nos va a permitir éste análisis es descubrir si las diferencias en las expectativas entre el centro escolar de Acerolo y el centro escolar Valverde se centran en el contexto social al que se pertenece.

En relación con el cuestionario tratamos de indagar cuestiones relacionadas con las expectativas académicas para ir poco a poco centrándonos en la clase, en la familia, en la motivación y en cuestiones relacionadas con la figura del alumno ideal como modelo referente de su porvenir, por ende, once son las variables en las que nos vamos a centrar para analizar las características que a nuestro juicio guardan relación con las expectativas del alumnado: a) comparación, del alumnado con sus compañeros y compañeras; b) actitud, del alumnado en el ámbito académico; c) aspiraciones, expectativas; ; d) autonomía; e) confianza; f) conformismo; g) concepción de buenos alumnos.

Hemos considerado pertinente preservar la confidencialidad de los datos reales perteneciente a los centros escolares partícipes en el proyecto de investigación- del cual emerge el presente trabajo- de ahí que los nombres de los centros escolares que aquí se plasman sean ficticios, éstos serán sus nombres: Acerolo y Valverde.

De los cuestionarios llevados a cabo al alumnado de segundo de la ESO hemos recopilado una significativa cantidad de datos porcentuales, por ello hemos considerado oportuno soslayar aquellos datos que hacen alusión a “ni de acuerdo ni en desacuerdo” para centrarnos exclusivamente en los dos extremos: Por una lado, “de acuerdo” “totalmente de acuerdo” y por otro, “en desacuerdo” “totalmente en desacuerdo”.

Una de las preguntas que se formuló fue: ¿Cuándo seas mayor en qué te gustaría trabajar? Las respuestas obtenidas a esta cuestión por el centro escolar Acerolo fueron las siguiente: (Me gustaría trabajar de Camarera, biólogo marino, químico, de cocinero o administrativo, en Wall Street, Policía Nacional, psicóloga, profesora de historia, bellas artes, bombero, futbolista, guiador turístico, actor...) como podemos observar las aspiraciones son diversas y su obtención requiere mínimo de la adquisición de nivel de

estudios secundarios). Atendiendo al centro escolar Valverde, las aspiraciones son: (no lo sé, profesora infantil, guardia civil, policía o medicina, repostera o diseñadora, profesor educación física, camarero o entrenador de fútbol...) algunas de las aspiraciones del alumnado coinciden y no todas guardan relación con la adquisición de estudios secundarios como mínimo.

Para poder comprender los resultados obtenidos en los cuestionarios llevados a cabo conviene que en estas líneas abordemos el marco general de los contextos sociales de Valverde y Acerolo -centros escolares partícipes en el proyecto de investigación-. De esta manera, podremos contemplar desde otra perspectiva los resultados obtenidos en relación al contexto social de origen. Empezaremos por el centro escolar de Valverde, a diferencia de los municipios turísticos, los residentes no autóctonos no constituye población flotante, sino fija, permaneciendo por motivos laborales en muchos caso con carácter indefinido en el municipio. Los movimientos migratorios que recibe desde otros puntos, especialmente de los que irradian del área metropolitana. Ello demuestra el efecto que ejerce en el centro administrativo-financiero de la isla, al cual sirve como "ciudad dormitorio" para muchas personas que en él trabajan. El modelo de desarrollo demográfico lo podríamos definir como un municipio netamente receptor de personas con una diferencia entre inmigración y emigración. Si analizamos los sectores económicos vemos como la orientación ha influido decisivamente en el proceso de terciarización de su economía, pasando del sector agrícola a la implantación por toda la geografía municipal, de actividades empresariales dirigidas a dar servicio a la creciente población residente que se ha ido asentando en su territorio y que demandan todo tipo de servicios propios de áreas residenciales, trayendo consigo que el 65,8% trabaje en el sector servicios, constituyéndose en el sector dominante.

Si ponemos el foco de atención en el contexto social Acerolo observamos que son otras las características que le retratan- en este caso pondremos el foco de atención en las familias, agente social que irradia con exactitud el contexto social de la zona- se trata de una zona costera, donde la mayor actividad ocupacional es la pesca, y en menor medida, sector servicios. Se caracterizan por un nivel económico-bajo, atendiendo al nivel cultural del contexto social familiar contemplamos que: existen familias que no han adquirido estudios primarios, familias que sólo tienen estudios básicos- lo plasmaremos más adelante en el análisis de datos- la coexistencia de diferentes entornos culturales invita a repensar el ámbito sociocultural del centro escolar de la zona. Prima el tipo de

familia monoparental como fruto de circunstancias diversas-normalmente graves, arraigadas a circunstancias económicas y sociales graves. Como podremos observar en las estadísticas, si atendemos al nivel de estudios existe apenas una minoría que adquiere estudios universitarios. Del mismo modo, existe un porcentaje alto de familias que conviven en riesgo de exclusión social. A raíz de la elaboración de los dos panoramas -a grandes rasgos- desemejantes, a continuación abordaremos el análisis de los resultados obtenidos por el alumnado de secundaria en los cuestionarios llevados a cabo:

En primer lugar, podemos observar que en el centro escolar Valverde existe una diferencia de (22%) alumnos respecto al otro instituto, (44,7%) chicas y (55,3%) chicos.-por su parte, en el I.E.S Acerolo-el (60%) son chicos y el (40%) son chicas. De manera que (77) han sido los estudiantes que han llevado a cabo el cuestionario en el centro escolar de Valverde y (55) el número de jóvenes en el centro escolar Acerolo.

Si ponemos el foco de atención en el contexto familiar dentro del centro escolar Valverde, podemos contemplar que son (77,9%) los alumnos y alumnas que pertenecen al tipo de familia nuclear. Los (16,9%) restantes pertenecen a familias monoparentales (viven sólo con su madre). Sin embargo, en el instituto Acerolo, (61,8%) alumnos y alumnas viven con su madre y con su padre, (27,3%) sólo con su madre y (9,1%) con otras personas. Los resultados tienen en común que en el tipo de familias monoparentales es la figura materna quien se corresponsabiliza de la educación de sus hijos y/o hijas.

En segundo lugar, consideramos oportuno abordar el nivel de estudios familiar, variable que suele estar muy en conexión con las expectativas del alumnado. Dentro del centro escolar Valverde todos los padres adquieren mínimo Estudios Primarios, sin embargo, en el instituto Acerolo (13,2%) de los padres no tienen estudios. En la misma línea encontramos que en el instituto de Valverde: De los padres (14,5%) Estudios Primarios, (27,5%) Estudios Secundarios Obligatorios, (15,9%) Estudios Secundarios de Bachillerato (14,5%) Estudios Secundarios de Formación Profesional, (27,5%) Estudios Universitarios. Si prestamos atención al instituto Acerolo observamos que: (13,2%) no tienen estudios, (35,8%) Estudios Primarios, (32,1%) Estudios Secundarios Obligatorios, (9,4%) Estudios Secundarios de Formación Profesional y (13,2%) Estudios Universitarios.



En la pregunta ¿Qué estudios tiene tu madre? Encontramos diferencias relevantes en el nivel de estudios de las progenitoras de ambos centros escolares, siendo éstos los resultados: Son (43,1%) los alumnos que señalan que sus madres poseen Estudios Universitarios en Valverde, (18,1%) Estudios Secundarios Obligatorios, (18,1%) Estudios Secundarios de Bachillerato y (11,1%) Estudios Secundarios de Formación Profesional. Atendiendo al nivel de estudios de las progenitoras del centro escolar Acerolo observamos que: (25,5%) poseen Estudios Primarios, (38,2%) Estudios Secundarios Obligatorios, (16,4%) y Estudios Secundarios de Formación Profesional, (9,1%) Estudios Universitarios.

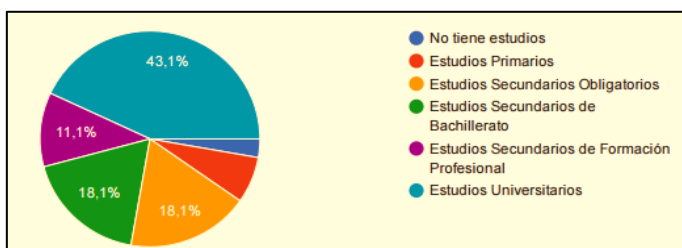


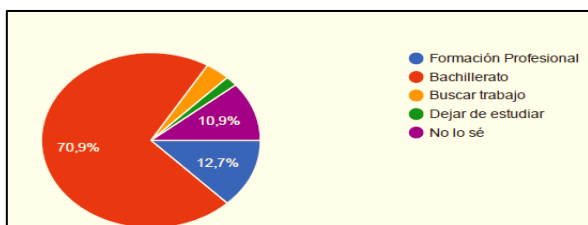
Diagrama: ¿Qué estudios tiene tu madre?

La obtención de un determinado nivel de estudios constituye una variable concluyente en las expectativas del alumnado: Presión. Tomando como referencia nuestra premisa, los progenitores del instituto de Valverde tendrán unas expectativas- distintas- que atienden al contexto social al que se pertenece, respecto al centro escolar Acerolo. Aquí interfieren otra variable que adquiere la misma importancia que tiene la variable: presión. Existen múltiples definiciones del término presión, una de ellas es: “*Acción y resultado de apretar, empujar o comprimir*” si extrapolamos su definición a este contexto, haría referencia a que las expectativas de los jóvenes quedan delimitadas al diseño de patrones estandarizados que a su vez son subjetivadas por los propios progenitores. En el diseño de los patrones estandarizados el tipo de educación desempeña un papel protagonista puesto que dentro de éste se abordan aspectos claves como son: (la autonomía, la confianza, el autoconcepto...) variables, que a través de la experiencias constituyen la identidad de los estudiantes del presente y de los ciudadanos y ciudadanas del futuro.

### **Expectativas**

Si nos adentramos en la temática central, las expectativas del alumnado: ¿Qué piensas hacer cuando acabes la ESO? En el centro escolar de Valverde (74%) estudiantes tienen previsto cursar Bachillerato, (11,7%) Formación Profesional y

(11,7%) No saben qué hacer. En el centro escolar Acerolo, de los (55) alumnos que han realizado el cuestionario: (70,9%) Bachillerato, (10,9%) no lo sé, (12,7%) Formación profesional. La mayoría, tiene previsto cursar Bachillerato. En el ámbito académico, la mayoría del alumnado de ambos centros escolares tienen previsto realizar la educación postobligatoria.



*Diagrama: ¿Qué piensas hacer cuando acabes la ESO? (Acerolo)*

En el instituto de Valverde, (81,3%) alumnos y alumnas no han repetido curso y (18,7%) sí- En el centro escolar Acerolo, (76,4%) alumnos no han repetido curso y (23,6%) sí. Podríamos decir que el índice de fracaso escolar es bajo en ambos centros, no obstante, en el instituto de Valverde el nivel éxito escolar es mayor-

Para conocer si están satisfechos con las notas escolares, se les preguntó si creen que sus notas han sido justas: Sólo (13%) consideran que sí. En el centro escolar, Acerolo, (64,8%) manifiestan un grado de satisfacción nulo. Podríamos decir que respecto a las calificaciones, el grado de satisfacción del alumnado de Acerolo es menor. En ambos centros escolares como podemos observar, se le otorga prioridad al ámbito académico- existe interés por parte del alumnado-

A la cuestión, me ponen tareas pero muchas veces no las hago, el (45,5%) del alumnado del centro escolar Valverde cumple con la realización de las tareas, sin embargo, en el centro escolar Acerolo el (23,6%) se manifiesta totalmente en desacuerdo, atendiendo a los resultados podemos deducir que el alumnado del centro escolar de Valverde se ajusta más al compromiso del cumplimiento de las tareas.

Cuando se les pregunta si no se les da estudiar, los resultados son los siguientes: (22,1%) no consideran que no se les da estudiar, (14,3%) manifiesta una afirmación positiva y (11,7%) muestran que están totalmente de acuerdo. En el instituto Acerolo, del alumnado (14,5%) no considera que no se les da estudiar, (10,9%) sostiene que no se les da y (16,4%) está totalmente con esta afirmación. Esta cuestión guarda relación con su autoconcepto, grado de satisfacción con los

estudios y con las expectativas del alumnado. Como podemos observar, en el centro escolar de Valverde, el grado de satisfacción es mayor.

Atendiendo a la capacidad de sacrificio; renuncio a cosas que me gustan para lograr obtener buenas notas, a esta cuestión los resultados obtenidos fueron las siguientes: (33,8%) si renuncian (20,8%) sin lugar a dudas serían capaces de renunciar a cosas que les gusta. En el centro escolar Acerolo, son (16,7%) el alumnado que está completamente de acuerdo con que sí renunciaría a cosas que les gusta para lograr mejores notas y (18,5%) lo que sí podrían renunciar. Ambos centros escolares ven más allá del aprendizaje encasillado en las clasificaciones cuantitativas.

### **Motivación**

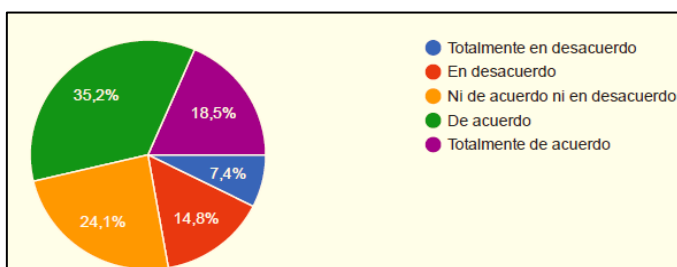
En el siguiente bloque se aborda: La motivación. A la primera cuestión, no quiero suspender por miedo a defraudar a mis padres: son (9,1%) los estudiantes que no depende –aparentemente- de la aprobación de sus progenitores, el (23,6%) se manifiesta de acuerdo con que el suspenso afecta en la aprobación de sus progenitores y el (47,3%) del alumnado está totalmente de acuerdo con que sus logros están destinados para tener el reconocimiento de sus progenitores. Atendiendo al alumnado del instituto Valverde, (15,6%) no dependen de la aprobación de sus padres, (23,6%) si tienen miedos de defraudarlos y el (47,3%) se sienten totalmente identificados con esta cuestión. Como podemos observar en los resultados la motivación del alumnado es extrínseca, las notas están arraigadas a la aprobación de los progenitores. Ante la pregunta de que no les importa suspender: al (75,3%) les preocupa bastante, mientras que al (18,2%) no lo consideran importante. Por su parte el alumnado del centro escolar Acerolo, (63,6%) están totalmente en desacuerdo y (18,2%) en desacuerdo.

El (8%) del alumnado de Valverde en desacuerdo con que les gusta sacar las mejores notas de la clase, mientras que el (22,7%) reconocen que sí y el (20%) totalmente de acuerdo. Sin embargo, en Acerolo: (14,5%) están en desacuerdo, (12,7%) están de acuerdo, (23,6%) totalmente de acuerdo. Predomina, el alumnado que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, son los estudiantes de Valverde quienes muestran más aspiración a sacar las mejores notas. El alumnado de Valverde (29,9%) no consideran que lo único que les interesa ahora sea sus amigos, (16,9%) lo niega rotundamente. Al (24,7%) lo que les interesa ahora mismo es sacar buenas notas, en la misma línea nos encontramos con que al (42,9%) está totalmente de

acuerdo. Sin embargo, entre el alumnado del instituto Acerolo: (36,4%) se manifiestan de acuerdo y el (30,9%) se sienten totalmente reflejados. Los resultados vuelven a ser similares, aunque el alumnado de Valverde está más a favor con la siguiente afirmación.

### ¿Cómo es tu alumno/a ideal?

En el siguiente bloque: ¿Cómo es el alumno ideal? La primera cuestión es la siguiente: Piensas que el buen/a alumno/a debe ser buen/a estudiante, (35,1%) está de acuerdo, (14,3%) en desacuerdo y (10,4%) totalmente de a acuerdo. En el centro escolar Acerolo, (7,4%) totalmente en desacuerdo, (14,8%) en desacuerdo, (44,2%) de acuerdo y (20,8%) totalmente de acuerdo- En la elección del alumnado que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo podrían existir múltiples interpretaciones aunque aquí no hagamos alusión -pero, atendiendo a los resultados los estudiantes del instituto San Matías asocian la figura del buen alumno al buen estudiante.



*Diagrama: Piensas que el buen alumno/a debe ser buen/a estudiante (Acerolo)*

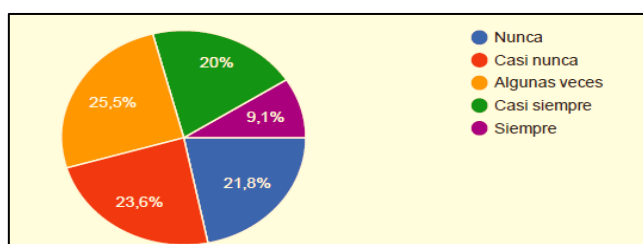
Debe un buen estudiante hacer caso a todos los profesores/as: El (9,1%) sostienen que no necesariamente, el (35,2%) coincide en que la obediencia forma parte de un buen estudiante y el (20,8%) soslaya que sí, es decir, está totalmente de acuerdo. En el centro escolar de Acerolo, (7,3%) están totalmente en desacuerdo, (34,5%) de acuerdo y (29,1%) totalmente de acuerdo. Aquí se pone de manifiesto la obediencia, ¿el profesor siempre tiene la razón por ser adulto o por ser profesor? Los resultados señalan que los jóvenes no asocian el buen alumno a la obediencia del docente.

Consideras que no puedes ser un buen alumno/a si no caes bien a los profesores/as, el (28,6%) de los jóvenes no están de acuerdo en absoluto, sin embargo, el (13%) considera necesario al aprobación del profesorado, del mismo modo que un (9,1%) lo considera trascendental. Entre el alumnado del centro escolar Acerolo, (41,8%) totalmente en desacuerdo, (16,4%) en desacuerdo, (9,1%) totalmente de acuerdo. (Las puntuaciones indican que para el alumnado de ambos centros escolares, la

imagen que perciban los profesores de sí mismos es trascendental, en vistas a ser un buen alumno y/o alumna. El/la mejor alumno/a se preocupa por sus notas, el (46,8%) de los jóvenes coinciden con esta cuestión, el (32,5%) se manifiestan totalmente de acuerdo. Por su parte, de los estudiantes del centro escolar Acerolo (9,1%) están totalmente en desacuerdo, (29,1%) están de acuerdo y (43,6%) totalmente de acuerdo.

### **Tu Familia**

El alumnado de Valverde: (53,2%) nunca ha asistido a clases particulares, (11,7%) alguna vez, (14,3%) casi siempre y (13%) siempre. En el centro escolar Acerolo: voy a clases particulares: (47,3%) nunca, (14,5%) algunas veces, (12,7%) casi siempre, (21,8%) siempre. Los resultados, manifiestan que el número de estudiantes del instituto Acerolo que requieren de educación compensatoria es mayor. El alumnado del centro escolar Valverde: (19,5%) nunca les ayudan sus madres cuando estudian y/o hacen las tareas, (27,3%) casi nunca, (31,2%) algunas veces y (15,6%) casi siempre. Sin embargo el alumnado del: (21,8%) nunca, (23,6%) casi nunca, (25,5%) algunas veces, (20%) casi siempre, (9,1%) siempre. Las interpretaciones a ésta cuestión pueden ser diversas: No les ayudan porque no lo necesitan, porque no pueden, porque no se involucran, porque lo consideran innecesario... cualesquiera que sean las razones, en los estudiantes del instituto Acerolo sus madres intervienen menos en el estudio y/o realización de las tareas.



*Me ayuda mi madre cuando estudio o hago las tareas (Acerolo)*

A la cuestión les ayuda su padre cuando estudian o hacen las tareas, las respuestas son las siguientes: (37,7%) nunca, (20,8%) casi nunca, (28,6%) algunas veces y (9,1%) casi siempre. Atendiendo al instituto Acerolo: (31,5%) nunca, (18,5%) casi nunca, (31,5%) algunas veces, (11,1%) casi siempre, (7,4%) siempre. El nivel de participación de los padres es menor que el de la madre, pero siguiendo el hilo de lo anteriormente dicho, pueden existir múltiples interpretaciones en los criterios de elección: Motivos laborales, desinterés, desconocimiento, la intervención no es

necesaria... Cualesquiera que sean las razones, la intervención de los padres son similares en ambos centros escolares.

El (57,1%) del alumnado del centro escolar Valverde está totalmente de acuerdo en que los padres tienen confianza en ellos y/o ellas, (26%) considera que casi siempre y (13%) algunas veces. Por su parte, el centro escolar Acerolo: (14,8%) algunas veces, (27,8%) casi siempre, (51,9%) siempre. La imagen que conciben que sus progenitores tienen de sí, es meramente óptima.

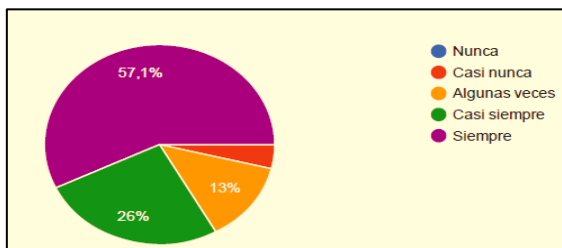
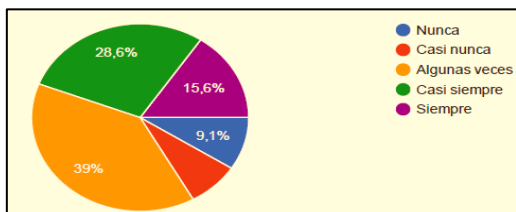


Diagrama: Mis padres tienen confianza en mí (Valverde)

Atendiendo al ámbito familiar, generalmente mi madre es quien se ocupa de las tareas en el hogar, alumnado de Valverde: (9,1%) nunca, (28,6%) casi nunca (32,5%) algunas veces, (28,6%) casi siempre y (15,6%) siempre. El alumnado del instituto Acerolo: (12,7%) casi nunca, (40%) algunas veces, (38,2%) siempre. La figura materna atendiendo a los resultados, desempeña un papel protagonista en la educación y en la vida familiar. Respecto a los progenitores del instituto de Valverde, las tareas del hogar las hace tanto mi padre como mi madre, (23,7%) algunas veces, (22,4%) casi siempre y (32,9%) siempre-instituto de Valverde- En el centro escolar de Acerolo: (11,1%) nunca, (27,8%) algunas veces, (22,2%) casi siempre y (33,3%) siempre.

Por un lado, los resultado del instituto de Valverde a la cuestión: Todos colaboran en las tareas del hogar, el alumnado sostuvo: (14,3%) algunas veces, (33,8%) casi siempre y el (39%) siempre. No obstante, el alumnado del centro escolar Acerolo: (18,2%) algunas veces, (27,3%) casi siempre y (43,6%) siempre. El nivel de participación en las tareas del hogar es mayor en los progenitores del alumnado de Valverde. (72,7%) estudiantes de Valverde, están totalmente de acuerdo con que su familia no paga a ninguna persona para que haga las tareas del hogar y sólo (10,4%) señalan que casi nunca. Por su parte, en el centro escolar Acerolo: (90,7%) estudiantes indican que nunca. En casa las tareas las realiza el padre, ante esta cuestión las respuestas del alumnado fueron las siguientes: (23,4%) nunca, (14,3%) casi nunca, (44,2%) algunas veces y (13%) casi siempre. Por su parte, el alumnado

del instituto Acerolo considera que: (27,8%) nunca, (11,1%) casi nunca, (50%) algunas veces y (11,1%) casi siempre.



*Diagrama: Generalmente es mi madre quien se ocupa de las tareas del hogar (Valverde)*

El (43,4%) de alumnado considera que siempre es la madre quien asiste a las reuniones del instituto: (23,7%) casi siempre, (18,4%) algunas veces y (10,5%) nunca. Poniendo el foco de atención en el instituto Acerolo: (9,3%) nunca, (9,3%) casi nunca, (25,9%) algunas veces, (16,7%) casi siempre, (38,9%) siempre. El nivel de participación académico de las madres del centro escolar Valverde es mayor que el de las madres del instituto Acerolo. A las reuniones van mi padre y mi madre: (39,5%) nunca, (15,8%) casi nunca, (25%) algunas veces, (9,2%) casi siempre, (10,5%) siempre. En el instituto Acerolo: (37,7%) nunca, (26,4%) casi nunca, (20,8%) algunas veces, (7,5%) siempre. La minoría de los estudiantes de ambos centros escolares señalan que a las reuniones asisten siempre su madre y su padre. Alumnado de centro escolar Valverde: a las reuniones del instituto sólo va mi padre (40,3%) nunca, (22,1%) casi nunca, (26%) algunas veces. En el centro escolar Acerolo: (40,4%) nunca, (21,2%) casi nunca, (25%) algunas veces, (7,7%) siempre.<sup>13</sup>

## DISCUSIÓN

En primer lugar, para realizar un análisis exhaustivo de los resultados obtenidos de ambos centros escolares conviene que dediquemos estas primeras líneas a recordar cuáles son los objetivos generales y cuáles los objetivos específicos que hemos trazado. Tres son los objetivos generales establecidos: Conocer si existe correlación en la visión lógica entre el contexto social y expectativas del alumnado, identificar las variables que interfieren en las expectativas del alumnado y analizar

<sup>13</sup>.Cuestionario y resultados obtenidos en el marco del Proyecto de Investigación Experiencias Escolares y Desigualdad Social que actualmente lleva a cabo el Grupo de Investigación EDESOC de la Universidad de La Laguna, compuesto por: Carmen Nieves Pérez Sánchez, Francisco Santana Armas, María del Mar Noda Rodríguez, Leopoldo Cabrera Rodríguez, Moisés Betancort Montesinos, Esther Torrado-Martín Palomino y Josué Gutiérrez Barroso

la relación entre las experiencias escolares y las expectativas. Dentro de los objetivos generales, hemos trazados tres objetivos específicos: Averiguar si las expectativas están delimitadas por el contexto social al que se pertenece, conocer el papel que juegan los centros educativos en las expectativas del alumnado y comparar las expectativas del alumnado de instituciones de distintos tipos.

Como mencioné anteriormente, realizar un análisis de la visión lógica hace referencia a poner el foco de atención en realidades de la sociedad que han sido tildadas como irrefutables, irremediables o irreversibles, podríamos considerarlas como realidades que son inherentes al individuo. En la misma línea, en el presente proyecto, realizar un análisis de la visión lógica alude a rebatir una realidad irrefutable, en este caso, se trata de una de las dimensiones esenciales de la vida del alumnado: Sus expectativas en función del contexto social familiar.

Nos hemos ido planteando varias cuestiones en el inicio del presente proyecto: ¿Qué lugar ocupa el contexto familiar en esta trama- expectativas del alumnado? ¿Se está educando para dos realidades diferentes? ¿Existe una dualidad de la cultura en cada contexto social? A través de la recopilación y el contraste de los resultados daremos cabida a las siguientes cuestiones.

En la interpretación llevada a cabo con anterioridad hemos encontrado pocas controversias y muchas singularidades que manifiestan que realmente existe correlación entre el contexto social y las expectativas de sus descendientes para poner de manifiesto nuestro testimonio empezaremos por esbozar un marco general en el que abordaremos los resultados obtenidos de las realidades de los dos centros escolares. El contexto social de los familiares, es una variable que suele estar muy en conexión con las expectativas del alumnado.

En la pregunta ¿Qué estudios tiene tu madre? Encontramos diferencias relevantes en el nivel de estudios de las progenitoras de ambos centros escolares, siendo éstos los resultados: Son (43,1%) los alumnos que señalan que sus madres poseen Estudios Universitarios en Valverde, (18,1%) Estudios Secundarios Obligatorios, (18,1%) Estudios Secundarios de Bachillerato y (11,1%) Estudios Secundarios de Formación Profesional. Atendiendo al nivel de estudios de las progenitoras del centro escolar Acerolo observamos que: (25,5%) poseen Estudios Primarios, (38,2%) Estudios Secundarios Obligatorios, (16,4%) y Estudios Secundarios de Formación Profesional, (9,1%) Estudios Universitarios.



Como podemos contemplar en los resultados la figura materna desempeña un papel protagonista no sólo en el tipo de familia monoparental. Su rol asume la educación tanto en el ámbito académico como personal. Desafortunadamente si observamos los resultados podríamos decir que el rol femenino sigue arraigado a los patrones tradicionales estandarizados, así se deja entrever en las tareas del hogar y en el ámbito académico. El nivel de participación de los padres es menor, pero siguiendo el hilo de lo anteriormente dicho, pueden existir múltiples interpretaciones en los criterios de elección que justifiquen su escaso nivel de participación. Cualesquiera que sean las razones, la intervención de los padres son símiles en los dos centros escolares. También tenemos que señalar que predomina el nivel de participación de las madres en el centro escolar de Acerolo.

Estamos educando en realidades diferentes-Conviene que en estas líneas rescatemos nuevamente la voz de Mar Venegas, quien realza la visibilización de las mujeres: “La educación es, además, para las mujeres una garantía para exigir sus derechos sociales y su dignidad humana. Un país que educa a sus mujeres es un país que se orienta por el camino del desarrollo y la justicia social. Del mismo modo, busca la solución en el terreno de la educación: “(...) hablar de igualdad y derechos humanos nos sitúa constantemente en el terreno de la educación, porque sigue siendo un indicador fundamental para hablar de desarrollo, ejercicio de esos derechos y efectividad de la igualdad]”<sup>14</sup>.

Volviendo a las realidades de los dos centros escolares observamos que por parte del alumnado del centro escolar Valverde existe “negación” cuando se le pregunta si el foco de atención de sus progenitores se encuadra meramente en el marco académico; sin embargo, entre el alumnado del instituto Acerolo, existe un índice de porcentaje menor que niega y pone en controversia que el foco de atención de sus progenitores se encasilla únicamente en los estudios, esta variable puede estar en correlación con el autoconcepto e imagen que tienen de sí sus progenitores, lo que contribuye positivamente en el autoconcepto que el alumnado de Valverde sostenga sobre sí mismo. Pudimos observar que la mayoría de los estudiantes de ambos centros escolares tienen previsto escolarizarse en estudios postobligatorios,

---

<sup>14</sup> Artículo “La igualdad de género en la escuela” de Mar Venegas publicado en la RASE (Revista Asociación de Sociología de la Educación): [mar venega.pdf](#)

es decir, coexisten expectativas académicas que van más allá de la Educación Secundaria Obligatoria.

En la elección del alumnado que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo podrían existir múltiples interpretaciones- pero, atendiendo a los resultados los estudiantes del instituto Acerolo asocian la figura del buen alumno al buen estudiante, esto nos invita a repensar sobre el papel que desempeñan los valores y el autoconcepto de sí mismo en los estudiantes del centro escolar Acerolo lo que nos invita a cavilar si éste modelo que tienen como referente se limita meramente al ámbito académico y desvincula los aspectos del desarrollo personal. Encontramos discrepancia en la siguiente cuestión “me ponen tareas pero muchas veces no las hago, (45,5%) totalmente en desacuerdo y el (40,3%) y en el centro escolar Acerolo, (23,6%) totalmente en desacuerdo y (21,8%) en desacuerdo” atendiendo a los resultados podemos deducir que el alumnado del centro escolar de Valverde se ajusta más al compromiso del cumplimiento de las tareas y que a pesar que las expectativas de los jóvenes del centro escolar Acerolo son altas en el ámbito académico, existen muchos desajustes entre la intención y la realidad. Al planteamiento: no se me da estudiar, los resultados a esta cuestión guarda relación con su autoconcepto y con el grado de satisfacción con los estudios y con las expectativas del alumnado. Como podemos observar, en el centro escolar de Valverde, el grado de satisfacción del alumnado es mayor respecto a los estudiantes de Acerolo.

Fue la perspectiva Marxista quien nos ha impulsado hacia la búsqueda de un nuevo escenario en el que queremos repensar la función y el significado de las expectativas del alumnado, de ahí que nos planteásemos: ¿Se ocupan las escuelas de fabricar expectativas? Esta perspectiva incorpora el concepto de la existencia de “conflictos” término que también juega un papel determinante en este contexto: “Las combinaciones de posiciones y disposiciones en la escuela, la familia y el tiempo libre nos puede llevar a perfilar itinerarios que no son necesariamente coherentes ni tienen un destino predeterminado, sino que están llenos de contradicciones y de resistencias, porque las relaciones entre estos tres espacios pueden ser- y con frecuencia son- discontinuadas (marcadas por las fronteras de las instituciones que nuestra sociedad establece entre familias, escuela y tiempo de ocio) y porque las vivencias de los individuos en cada uno de esos espacios

implican experimentar jerarquías y posicionamientos diferentes, y por lo tanto, la puesta en escena de distintos roles por la misma persona”(Bonaf, 2005, p.11).

En el análisis de resultados pudimos observar que las escuelas desempeña un papel determinante en la fabricación de las expectativas cuando abordamos la perspectiva sociológica. En estas líneas también conviene desmantelar que existe una reconceptualización del término “expectativas” de la “posibilidad o esperanza de conseguir algo” reemplazada por la “posibilidad o esperanza <<de acceso>><sup>15</sup> a conseguir algo quedando delimitada a una discreta relación contractual. “En la medida en que posee esta capacidad, la escuela tiene también el poder de destruir a los sujetos, de doblegarlos a categorías de juicio que los invalidan; desde el punto de vista de los alumnos la educación puede tener sentido.... Y puede asimismo estar privada de él” (Dubet & Martuccelli, 1997, p.11).

Los resultados obtenidos del contraste de ambos centros escolares señalan que: “Cada uno de nosotros sabe bien que la búsqueda de calificaciones útiles, la adquisición de una gran cultura y la formación de sujetos “auténticos” no van necesariamente a la par, y que nos hace falta sea elegir, sea combinar objetivos múltiples”<sup>16</sup> (Dubet & Martuccelli,1997, p.13) aquí la fabricación de las experiencias también queda delegada a los criterios de selección de los contexto social de los familiares, en este caso cobra un papel protagonista el centro escolar de Valverde. “Los individuos ya no se forman solamente en el aprendizaje, de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas”. (Dubet & Martuccelli, 1997, p.14) Éstas se construyen como en la vertiente subjetiva del sistema escolar. Otra mirada a la fabricación de las expectativas la encontramos dentro de los criterios de selección del centro escolar que: combinan las lógicas del sistema que los autores deben articular entre ellas: la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo subjetivo de los conocimientos y la cultura que lo portan. (Dubet & Martuccelli, 1997, p.14)

A modo de ejemplificación: Atendiendo a la capacidad de sacrificio; renuncio a cosas que me gustan para lograr obtener buenas notas, a esta cuestión los resultados obtenidos fueron las siguientes: En el centro escolar Valverde (33,8%) está de

---

<sup>15</sup> Extraído el día 11, Mayo, 2017 de Wordreference: <http://www.wordreference.com/esfr/expectativa>

acuerdo, (20,8%) totalmente de acuerdo, sin embargo, en el centro escolar Acerolo (16,7%) totalmente de acuerdo y (18,5%) de acuerdo. Como podemos observar los estudiantes del instituto Valverde son capaces de posponer a las cosas que les gustan para lograr obtener buenas notas. Esta cuestión aborda a las variables: autonomía, aspiración y aspiraciones-variables que seleccionadas-.

En esta línea cabe conviene que rescatemos la importancia de las apropiaciones escolares. Hablar de las apropiaciones escolares implica alejarse de todas las interpretaciones. Se trata de repensar sobre realidades que han sido tildadas como irrefutables, para realizar-en este caso- un análisis exhaustivo basándonos en la experiencia de los estudiantes y en la construcción de sus expectativas.

En líneas generales, atendiendo a los resultados obtenidos podemos obviar la existencia del objetivo principal que nos planteamos en el punto de partida: Las expectativas académicas del alumnado sí están en conexión con el contexto social de origen. Dentro de sus expectativas no sólo existe variaciones según el contexto social de origen, sino también según el género. Y es que: *“Las adscripciones de clase, género y etnia son materias primas que pueden ser transformadas en actitudes continuas con la socialización en esas posiciones o neutralizadas a través de las experiencias y sentidos otorgados a las mismas de los adolescentes en los espacios sociales en que se mueven. En cualquier caso, las implicaciones de posición no pueden omitirse: no sólo son factores que posicionan a los individuos en el mapa social, sino que condicionan la forma de construir o transgredir las disposiciones ante la escuela”*.<sup>17</sup>. Del mismo modo nos consta que la fabricación de las expectativas –como ya hemos clarificado anteriormente- las familias lo deja en mano de los centros escolares: *“Esta exclusividad tiene ventajas y limitaciones de cara a la disposición educativa del alumnado. Por una parte, la determinación de este objetivo puede favorecer la intensidad con la que las familias orientan a sus hijos hacia un rendimiento académico satisfactorio. Por otra parte, la distancia cultural en relación con otras dimensiones de la cultura escolar puede dejar a los individuos sin instrumentos que son necesarios para reconducir situaciones de extrañeza”*<sup>18</sup> (Bonal, p.18) de ahí la fabricación de las expectativas académicas que además alude a la necesidad de ostentar la segregación de los contexto sociales. Y

---

<sup>17</sup> Artículo: “Apropiaciones Escolares: Entre las posiciones sociales y las disposiciones educativas” de Xavier Bonal. Extraído de: [Xabier bonal.pdf](#)

por último, pero no por ello menos importante la experiencia como variable dependiente de las expectativas del alumnado *“Los individuos ya no se forman solamente en el aprendizaje, de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas”* (Dubet & Martuccelli, 1997, p.14) de aquí la selección de nuestro abanico de variables que interfieren directamente en la construcción de las expectativas del alumnado. En síntesis, otra mirada del término “expectativas” visto desde otra perspectiva se basa en tomar como punto de partida el origen social, basando el criterio de selección del centro escolar en las experiencias del alumnado con el objeto de que la escuela como “lugar” de fabricación acredite: calificaciones útiles, adquisición de una gran cultura y formación de sujetos “auténticos” de << acceso a >> delimitado a conseguir algo, quedando reducido a una discreta relación contractual.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Bonal, X., (2005): “*Apropiaciones escolares entre las posiciones sociales y las disposiciones educativas*” Barcelona: Octaedro.
- Bonal, X. “*Apropiaciones Escolares: entre las posiciones sociales y las disposiciones educativas*”. Artículo disponible: <http://www.uv.es/~jbeltran/ase/textos/bonal>
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1997). *Sociología de la experiencia escolar en la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- Venegas, M. (2010) Igualdad de Género en la escuela. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3, pp.388-402. Extraído de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655782>
- Martínez García, J.S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, pp.287-306. Extraído de: <https://es.scribd.com/lists/3597751/Equidad-y-educacion>.