

## DIFERENCIAS DE GÉNERO, ABANDONO ESCOLAR Y CONTINUIDAD EN LOS ESTUDIOS

Carmen Rodríguez-Martínez\*, Nieves Blanco García\*

**SÍNTESIS:** El abandono escolar es el final de un proceso de desvinculación de la escuela que no puede explicarse solo por la influencia de factores estructurales relacionados con el contexto familiar y social. La gran proporción de mujeres que en las últimas décadas se han incorporado con éxito al sistema educativo demuestra la influencia de otros factores, que se han venido considerando como secundarios: factores personales, relacionales y educativos que, más que «empujar» a los estudiantes a abandonar los estudios, «atraen» a las jóvenes –en mayor medida que a los chicos– hacia el proyecto de vida que les ofrece la escuela (MARTÍNEZ GARCÍA, 2011). Por otra parte, desde la década de 1990 se habla en los países desarrollados sobre las diferencias en rendimientos escolares entre sexos, superando las chicas a los chicos. En España, las diferencias de abandono escolar entre alumnos y alumnas son de casi ocho puntos a favor de los chicos, según datos del año 2014.

En este artículo nos planteamos indagar estas diferencias de género que suponen un atractivo por la escuela, a través de las biografías, experiencias y vivencias de alumnas y alumnos de secundaria postobligatoria que continúan sus estudios y lo hacen con éxito. Los resultados obtenidos muestran que el rendimiento escolar de unas y otros está influido por diferentes factores, como las relaciones con los compañeros y compañeras, el rechazo a las normas de la cultura escolar, el apoyo familiar y su proyecto de vida.

**Palabras clave:** abandono escolar | secundaria postobligatoria | género | rendimientos escolares | trayectorias escolares.

### **DIFERENCIAS DE GÉNERO, ABANDONO ESCOLAR Y CONTINUIDAD EN LOS ESTUDIOS**

**SÍNTESE:** O abandono escolar é o final de um processo de desvinculação da escola que não pode ser explicado somente pela influência de fatores estruturais relacionados ao contexto familiar e social. A grande proporção de mulheres que nas últimas décadas se incorporaram com sucesso ao sistema educativo, demonstra a influência de outros fatores que vêm sendo considerados secundários: fatores pessoais, relacionais e educativos que, mais que “empurrar” os estudantes a abandonar os estudos, “atraem” as jovens – em maior medida que os meninos – a um projeto de vida que a escola lhes oferece (MARTÍNEZ GARCÍA, 2011).

\* Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, España.

*Por outro lado, desde a década de 1990, nos países desenvolvidos fala-se sobre as diferenças entre sexos, em termos de rendimento: as meninas superam os meninos. Na Espanha, as diferenças de abandono escolar entre alunos e alunas são de quase oito pontos a favor dos meninos, conforme dados do ano 2014.*

*Neste artigo, propomo-nos indagar sobre estas diferenças de gênero que supõem uma atração à escola, através de biografias, experiências e vivências de alunas e alunos de ensino fundamental pós-obrigatório que continuam seus estudos e o realizam com sucesso. Os resultados obtidos mostram que o rendimento escolar de umas e outros se vê influído por diferentes fatores, como as relações com os companheiros e companheiras, o rechaço às normas da cultura escolar, o apoio familiar e seu projeto de vida.*

*Palavras chave:* abandono escolar | ensino fundamental pós-obrigatório | gênero | rendimentos escolares | trajetórias escolares.

### **GENDER DIFFERENCES, DROPOUT AND CONTINUITY IN STUDIES**

*ABSTRACT:* School dropout is the end of a process of disengagement from school that cannot be explained only by the influence of structural factors related to the family and social contexts. The large proportion of women in recent decades that have been successfully incorporated into the educational system, shows the influence of other factors that have been considered as secondary: personal, relational and educational rather than 'push' students to drop out, «attract» young girls –more than boys– to the project of life offered by the school (MARTÍNEZ GARCÍA, 2011).

*Moreover, since 1990s decade in developed countries are remarked the differences in academic performance between sexes, beating girls to boys. In Spain, the dropping differences between female and male students are nearly eight points in favor of boys, according to data from 2014.*

*In this article we propose to investigate these gender differences which suppose attractive to school through biographies and experiences of students of high secondary who continue their studies and do it successfully. The results show that school performance of women and men is influenced by different factors such as relationships with colleagues, rejecting the rules of school culture, family support and life project*

*Keywords:* school dropout | post obligatory secondary | gender | academic performance | school careers.

## 1. MARCO TEÓRICO

### 1.1 ABANDONO ESCOLAR Y CONTINUIDAD EN LOS ESTUDIOS

El abandono escolar se explica como una situación final de todo un proceso de desvinculación con la escuela, que está muy relacionado con el fracaso escolar y que recibe múltiples denominaciones: *desenganche*, *desvinculación*, *rechazo escolar*, *desafección escolar* (MENA, FERNÁNDEZ ENGUIITA y RIVIÉRE, 2010).

La Comunidad Europea (EUROSTAT, 2015) habla de *abandono escolar temprano* para referirse a la población de entre 18 y 24<sup>1</sup> años que ha completado como máximo la primera etapa de la educación secundaria, y no tiene título ni prosigue los estudios. Muchos trabajos de análisis de este tema se centran en variables sociológicas que estudian el abandono y fracaso como algo estructural a los sistemas educativos; pero aun reconociendo la importancia que los efectos familiares y sociales poseen, estos factores no son suficientes para explicar lo que les sucede a los chicos y chicas que dejan de estudiar.

Como plantean Mena, Fernández Enguita y Riviére (2010), el fracaso no se distribuye homogéneamente entre las diferentes capas sociales, por lo que no podemos atribuir un efecto directo a la posición social. Sería difícil explicar la gran proporción de personas de bajo nivel cultural y de mujeres que en los últimos tiempos se han incorporado con éxito al sistema educativo. Desde esta misma perspectiva, Jackson y otros (2007), a partir de una investigación realizada en Inglaterra y Gales<sup>2</sup> sobre la transición que realizan los alumnos y alumnas a los 16 años, plantean que es un grave error concentrar la atención exclusivamente en las diferencias de clase (socioculturales de origen) para relacionarlas con el rendimiento académico, como es frecuente en la literatura sociológica, puesto que se producen diferencias por las decisiones tomadas por los propios estudiantes y por la influencia de padres, maestros y compañeros.

Ello nos lleva a considerar no solo factores sociales y contextuales ligados al ambiente cultural, profesional y económico y a los estímulos de las familias, que «empujarían» hacia un determinado nivel educativo, sino a resaltar la importancia de factores personales, relacionales y educativos, que contribuyen a elaborar un proyecto de vida y que «atraen» a las y los jóvenes

<sup>1</sup> En la OCDE, la tasa de abandono escolar se considera entre los 20 y 24 años.

<sup>2</sup> Utilizan los resultados de los exámenes públicos realizados a los 16 años, hablando de continuidad en los estudios para referirse a los alumnos que continúan estudiando a tiempo completo.

hacia el éxito escolar<sup>3</sup>; supondrían los beneficios y los costes de estudiar, tanto para los jóvenes como para sus familias (MARTÍNEZ GARCÍA, 2011). Estos factores, denominados *secundarios*, pueden suponer una variabilidad de un 25% a un 50% (JACKSON y otros, 2007).

El estudio del aspecto de género es importante entre estos factores secundarios o entre aquellas variables que dependen de las aspiraciones de estudiantes y progenitores, de las redes de relaciones sociales, del apoyo de compañeras, profesores y profesoras, y de las experiencias con el saber y la escuela. Los alumnos y alumnas proceden de las mismas familias, y cuentan con recursos materiales y culturales similares, por lo que el ascenso en el nivel social se puede explicar más por aquellos factores que atraen a las chicas hacia el éxito que por los que determinan su fracaso. Las diferencias en rendimientos entre sexos están mostrando, además, la capacidad de superar el efecto de los contextos sociales de origen a través de otros factores poco estudiados aún. Un ejemplo de ello son las investigaciones sobre alumnas gitanas (ABAJO y CARRASCO, 2004; CREA<sup>4</sup>, 2010).

Estos factores pueden ofrecer explicaciones más amplias que las teorías de la *elección racional* o las del *capital humano*, provenientes del mundo económico y que refuerzan la idea de que es la capacidad productiva individual –apoyada por las oportunidades familiares, que proporcionan recursos y extienden la educación– la que proporciona el éxito escolar y el consecuente beneficio económico en el nivel de vida personal y en la riqueza de un país (FERNÁNDEZ y RODRÍGUEZ, 2008).

Esta perspectiva es incluso más apropiada para el alumnado adolescente. Investigaciones recientes (GIL-FLORES, 2011), aunque siguen mostrando la relación entre rendimiento y estatus socioeconómico, descubren una reducción de su intensidad en niveles más avanzados del sistema educativo (secundaria), lo que indica que el recorrido a lo largo de la trayectoria escolar contribuye a atenuar esta asociación. Es decir, a medida que se avanza en el itinerario escolar, pierde peso el ambiente familiar en relación con el éxito escolar y se incorporan elementos que tienen que ver con la condición de adolescente y joven. De hecho la tasa de conflicto en la enseñanza media es muy superior en las clases medias y altas que en los sectores de las clases obreras (HERNÁNDEZ y TORT, 2009).

---

<sup>3</sup> Siguiendo la clasificación introducida por Boudon (1974), Martínez García denomina efectos *primarios* a los factores que «empujan» a unos determinados logros educativos, mientras que los factores *secundarios* serían los que «atraen» por razones de beneficios y coste / oportunidad.

<sup>4</sup> Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA).

El abandono escolar –al igual que la continuidad en los estudios– tiene un carácter de trayectoria vital que involucra todas las dimensiones del sujeto (personales, emocionales y biográficas) y que implica elementos de diferente naturaleza: biográfico subjetivas, sociohistóricas y político institucionales. Por ello es relevante centrar la investigación en indagar en las cualidades de la experiencia escolar de alumnas y alumnos, ya sean positivas o negativas, en relación a sus propias vivencias y también a sus percepciones sobre todos los agentes y situaciones escolares (ESCUADERO, GONZÁLEZ y MARTÍNEZ, 2009; GARCÍA y otros, 2013; SIERRA, 2013).

En el marco de estas trayectorias diversas, algunos estudios (GARCÍA y otros, 2013) establecen una serie de rasgos comunes entre quienes abandonan los estudios: son mayoritariamente chicos; cuentan con un bajo capital cultural; el 60% abandona en el último curso de la ESO, y no hay un único perfil respecto al origen social, género, etnia o experiencias previas en escolarización. El abandono de la escuela puede ocurrir por un proceso de desafección escolar (44%), por una clara orientación laboral (35%) o por desear otro tipo de formación fuera de la escuela (12%).

Desde la mitad de la década de 1990, las oportunidades fáciles de trabajo en todo el arco mediterráneo contribuyeron a que más jóvenes varones de posición social baja abandonaran los estudios, aunque sus resultados no fueran muy diferentes a los de otros chicos de la misma edad (CALERO, 2006). Se ha demostrado durante la crisis que ante la carencia de trabajo se reduce la tasa de abandono escolar, que en 2006 era de un 30,5% frente al 21,9% en 2014 (FACI y FERNANDO, 2015). Los alumnos abandonan con más frecuencia y algunas razones pueden estar en las oportunidades de trabajo, el mayor fracaso escolar administrativo (causado por el propio sistema) o el hecho de no completar los estudios de formación profesional<sup>5</sup>.

## 1.2 LA VINCULACIÓN DE ALUMNAS Y ALUMNOS CON LA ESCUELA

En toda la Unión Europea (UE) es un objetivo político disminuir los índices de abandono escolar para lograr la incorporación de estudiantes a la secundaria postobligatoria. Existe además, desde la década de 1990, una preocupación por las diferencias de rendimiento entre chicas y chicos (ALTON-LEE y PRAAT, 2000). Los datos de Eurostat (2015) confirman que los índices de abandono escolar son especialmente altos en España (21,9) y que los chicos abandonan la escuela con más frecuencia que las chicas (25,6%

---

<sup>5</sup> En España el abandono escolar en FP es 10 puntos mayor que en la OCDE y 16 que en la Unión Europea, mientras que en el bachillerato solo hay 2 puntos de diferencia con la OCDE (CARABAÑA, 2009).

frente a 18,1%). Este porcentaje duplica la media comunitaria (11,1%) y está todavía muy lejos del objetivo para España de reducir el abandono escolar al 15% en 2020.

Además, los alumnos constituyen el 60% de quienes repiten curso<sup>6</sup> en la UE, con 10 puntos de diferencia con las alumnas, y un número mayor de niños abandonan la escuela sin ninguna calificación (EURYDICE, 2010), mientras que las niñas obtienen calificaciones más altas y mayores índices de aprobación en los exámenes, lo que les debería suponer una clara ventaja en la elección de los estudios superiores (aunque no es así, ni esto siempre se traduce en oportunidades laborales).

Desde hace años, hay una importante línea de indagación que trata de explorar las relaciones con la escuela considerando las diferencias en la construcción de la subjetividad de chicas y de chicos, ligada a los modelos sociales de feminidad y masculinidad. Existe cada vez mayor consenso en reconocer que lo que consideramos *femenino* y *masculino* son construcciones sociales e históricas, es decir, que están en permanente revisión por tratarse de procesos inacabados, sujetos a múltiples influencias, y con movimientos, a veces paradójicos, de elecciones y restricciones (CONNELL, 2003; RENOLD y ALLAN, 2006; SKELTON, FRANCIS y READ, 2010).

64

Se han venido formulando diversas explicaciones para entender las diferencias de resultados escolares entre alumnos y alumnas. Algunas remiten a teorías clásicas sobre la mayor adaptación de las chicas a la cultura escolar, el hecho de que sean más complacientes y sumisas al orden y la disciplina impuesta en las escuelas, o que la mayor parte de los docentes sean profesoras (PERRENOUD, 1990; FERNÁNDEZ ENGUITA, 2009; MARTÍNEZ GARCÍA, 2007, 2009). Otras apuntan a las diferentes actitudes hacia la escuela, el trabajo escolar y el aprendizaje (FRANCIS, 2000; WARRINGTON, YOUNGER y WILLIAMS, 2000), y en sus análisis se hace patente la fuerza de la subjetividad y el papel que juega la construcción de la masculinidad y la feminidad, sobre todo entre adolescentes. En este ámbito, hay un importante cuerpo de investigación que ha indagado en las relaciones entre construcción de la masculinidad y la vivencia del trabajo escolar (RODRÍGUEZ, 2007; SIERRA, 2013; SUKHNANDAN y KELLEHER, 2000); y, aunque se ha prestado menor atención, también disponemos de algunos estudios sobre las alumnas y su relación con la escuela (BLANCO, 2011; FRANCIS y SKELTON, 2005; SKELTON, FRANCIS y READ, 2010; FSG, 2006; RENOLD y ALLAN, 2006).

---

<sup>6</sup> Aunque los beneficios de repetir curso son discutibles, solo alrededor de un tercio de los países europeos tienen progresión automática en primaria.

Diversos estudios muestran que hay una relación entre el sentimiento de satisfacción con la experiencia escolar y su disfrute con la continuidad en niveles posteriores de formación. Algunos coinciden en señalar la importancia de sentirse parte de un grupo en el que son aceptados y que les apoya para alcanzar sus logros. Francis, Skelton y Read (2009), refiriéndose a estudiantes adolescentes (de 12 y 13 años) señalan que no se trata de ser populares, sino de sentir el respaldo del grupo de iguales. Y Akey (2006) sostiene que un buen clima de clase contribuye a elevar los niveles de compromiso y competencia del alumnado.

Los estudios disponibles indican que las alumnas dicen disfrutar del aprendizaje más que los alumnos. Suele ser una experiencia personal que tiene que ver con establecer mejores relaciones con el profesorado y con otros adultos, tener amigos y amigas, y recibir apoyo en el aprendizaje personal (GORARD y SEE, 2011). En cuanto a metas académicas, las chicas tienen una orientación motivacional intrínseca mayor que los chicos y, en mayor medida, valoran la educación por sí misma y no como salida profesional (CEREZO y CASANOVA, 2004; MARCENARO, 2007). Tienen un autoconcepto en general positivo que hace que se definan como trabajadoras, responsables y buenas compañeras (BLANCO y RODRÍGUEZ, 2015). Algunos estudios apuntan, como otra razón que puede influir en su interés y continuidad en los estudios, al apoyo de las madres que, incluso cuando tienen escasa formación académica, consideran imprescindible que sus hijas estudien y tienen altas aspiraciones sobre ellas en el plano académico (PADILLA, SUÁREZ y GARCÍA, 2007). Coincidiría con la investigación de Marcenaro (2010), que evidencia la alta movilidad intergeneracional en las chicas y respecto de sus madres.

Los alumnos, por su parte, para conseguir la aceptación de los compañeros huyen de parecer aplicados en los primeros cursos del instituto, creando con bastante frecuencia climas de enfrentamiento a las normas y la disciplina escolar para conseguir un liderazgo que es contrario a unos buenos rendimientos escolares. Para Jackson (1998), algunos chicos participan activamente en su bajo rendimiento como muestra del rechazo a la cultura escolar. Los niños, además, sufren presiones para ajustarse a un concepto de masculinidad pobre y activo (MILLARD, 1997; POLLARD y TRIGG, 2000, en HOLDEN, 2002). La competitividad en la escuela hace que muchos no tengan interés por aprender; les gusta competir para ganar, de modo que se implican en las tareas cuando saben que pueden ser los mejores.

Nuestra investigación se plantea indagar en factores que tienen que ver con el apoyo de colegas, las redes entre amigas, la transferencia cultural de las madres o las formas de entender el saber, el compromiso, las expectativas y el proyecto de vida. Más que un modelo de reproducción social estereotipado para las chicas, observamos resistencias en estas estudiantes que encuentran en la educación oportunidades para un proyecto de vida diferente.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1 OBJETIVOS

Los datos ofrecidos en este artículo forman parte de un estudio más amplio, interesado en indagar en los factores pedagógicos que favorecen el éxito y la continuidad escolar en estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria<sup>7</sup>. A partir de las narrativas y percepciones de estudiantes de bachillerato y ciclos formativos (CF), aquí nos centramos en indagar en las diferencias de género que nos ayuden a entender la continuidad en los estudios.

¿Qué vivencias y experiencias tienen de la escuela y los saberes escolares? ¿Existen diferencias entre las alumnas y los alumnos hacia la disciplina y las normas escolares, o en sus relaciones y expectativas hacia el estudio? ¿Qué factores pedagógicos intervienen en su proyecto de vida? Son preguntas que orientan este artículo para las que esperamos poder apuntar algunas respuestas que nos ayuden a pensar en acciones que promuevan el éxito y la continuidad escolar de alumnas y alumnos.

66

### 2.2 PARTICIPANTES

Hemos seleccionado una muestra intencional de 26 estudiantes, 16 cursando bachillerato y 10 de CF, en 12 centros urbanos y semiurbanos de Andalucía (Málaga, Sevilla, Granada, Cádiz y Almería). Se trata de 12 chicas y 14 chicos, estudiantes de bachillerato de Ciencias Sociales (9) y Ciencias (7), así como de diferentes ramas de ciclos formativos: Informática (4), Ámbito Sanitario (3), Comercio (1) y Turismo (1)<sup>8</sup>. Han sido identificados por el profesorado de sus centros por responder a uno o varios de estos criterios: a) interés por sus estudios; b) buenas calificaciones, y c) haber superado dificultades previas (personales o sociales).

Los alumnos y alumnas de nuestro estudio viven en un contexto familiar estable, la mayoría con uno o varios hermanos, y pertenecen a un contexto socioeconómico medio-bajo. Se confirma que los padres tienen un nivel mayor de estudios que las madres (y una mejor situación laboral), siendo en todo caso más alto el nivel de estudios de padres y madres del alumnado de bachillerato que de ciclos formativos. También es más estable la situación laboral en familias de estudiantes de bachillerato: de los cuatro padres

---

<sup>7</sup> «Factores pedagógicos que favorecen el éxito escolar en estudiantes de enseñanza postobligatoria» (PRY031/2011), financiado por la Fundación CEA y dirigido por Nieves Blanco (UMA).

<sup>8</sup> También se realizaron entrevistas al profesorado, que no incluimos aquí.

desempleados, tres lo son de alumnos de CF. En ambos casos, la mitad de las madres trabajan fuera de casa, lo que quiere decir que la otra mitad lo hace realizando las tareas del hogar.

En cuanto a su trayectoria escolar, las alumnas y los alumnos de bachillerato han seguido un recorrido escolar regular, con buenas calificaciones desde primaria, aunque una chica y dos chicos han repetido algún curso. Todas las chicas y tres chicos de CF han repetido curso, bien en la secundaria obligatoria o en bachillerato.

### *2.3 PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS*

Hemos realizado entrevistas cualitativas (dos por estudiante como media), que han sido grabadas y transcritas. Desde una perspectiva etnográfica (ANGROSINO, 2012) y fenomenológica (VAN MANEN, 2003), hemos intentado entender la experiencia escolar desde la perspectiva del sujeto, revelar el significado de su mundo vivido, enfatizando el conocimiento producido por las entrevistas y los problemas éticos al utilizar conversaciones con fines de investigación (KVALE, 2011). Hemos explorado aspectos como las actitudes ante la escuela y los saberes escolares; la relación con el profesorado, los contenidos y las actividades, y el significado vital de su experiencia escolar.

67

La escucha a la experiencia vivida (FIELDING, 2004) por estas chicas y estos chicos ha orientado las entrevistas, buscando generar un clima de confianza y seguridad que les ofreciera posibilidades de apertura a una conversación que fuera fructífera, no solo para nosotras sino también para ellas y ellos. Como complemento, hemos utilizado dos recursos metodológicos adicionales: un cuestionario de contexto, que nos ha proporcionado datos generales para conocer mejor el ambiente familiar en que viven, y la técnica del fotolenguaje, para explorar a través de recursos visuales y evocadores aspectos relacionados con emociones y vivencias sobre su trayectoria escolar y la percepción de sí en ese recorrido por la escolaridad (BAPTISTE y BELISLE, 1991).

Dispusimos los datos mediante el agrupamiento temático por categorías, y realizamos operaciones de categorización y codificación de los datos, que dieron como resultado pequeños informes. Elaboramos matrices textuales que permitieron la comparación entre casos y la triangulación entre fuentes, técnicas y contextos de análisis, teniendo en cuenta las diferencias entre chicas y chicos y entre estudiantes de CF y de bachillerato.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL ESTUDIO

#### 3.1 RELACIONES CON COMPAÑERAS Y COMPAÑEROS

Diversos autores coinciden en señalar la importancia de sentirse parte de un grupo en el que son aceptados. Sobre todo en la adolescencia, señalan que no se trata de ser populares sino de sentir el respaldo del grupo de iguales, y sostienen que un buen clima de clase contribuye a elevar los niveles de compromiso y competencia del alumnado (AKEY, 2006; FRANCIS, SKELTON y READ, 2009). También en investigaciones con estudiantes de etnia gitana se destaca la importancia de las relaciones sociales en el aula y en el centro para crear un sentimiento de pertenencia y legitimidad personal del alumnado, y el valor que tiene ser aceptados y valorados por los compañeros y compañeras, así como tener el referente de otros estudiantes de éxito (ABAJO y CARRASCO, 2004; CREA, 2010).

Las y los estudiantes a quienes hemos entrevistado expresan cómo tener sintonía con las compañeras o compañeros es un importante elemento para sentirse bien en clase; llevarse bien y sentirse acogido parece tener mucha importancia para estas chicas y chicos, y les afecta mucho (aunque no a todos por igual ni del mismo modo) la imagen que tienen para sus colegas.

68

Y aquí difieren chicos y chicas. En nuestro estudio, la imagen que tienen para sus «colegas» es vital, aunque chicas y chicos no se relacionan de la misma forma en estas edades. Las chicas crean relaciones de apoyo a los estudios y de estima de la vida escolar, mientras algunos chicos, a través conductas disruptivas del ambiente del aula, parecen afirmar su oposición o resistencia hacia la cultura escolar, llegando a rechazar a algunos chicos que muestran interés por los estudios. Esto, que ocurre sobre todo en los primeros cursos de secundaria obligatoria, parece extender su efecto en años posteriores. Así, para los chicos, ser identificados como «empollones» no suele ser deseable porque lo asocian a brillar en los estudios pero tener dificultades en las relaciones con los compañeros y con los amigos. Los alumnos incluso pueden llegar a ser objeto de mofa en las clases si son considerados «empollones», y algunos cuentan cómo han tenido dificultades y les han hecho pasarlo mal. Por eso la mayoría de nuestros estudiantes no se reconocen como «empollones»; además, porque aunque les importen mucho los estudios, también dan mucho valor a las relaciones con sus compañeros y amigos. Reconocen cómo, a veces, estos les influyen negativamente, aunque también afirman que es necesario tomar las propias decisiones; así, hay alguno que sostiene su alto interés hacia el estudio a pesar de que sus amigos tienen una actitud bien diferente.

### 3.2 ACTITUDES HACIA LA CULTURA ESCOLAR

El papel que juegan los alumnos y las alumnas en la institución educativa responde no solo a la imagen que tienen sobre sí mismos, sino también a las expectativas que los otros tienen en relación con la posición social asumida por cada sujeto. Y en la interacción entre instituciones y sujetos, es necesario también considerar el papel que juegan los modelos sociales que establecen los marcos que indican qué se espera de las chicas y qué se espera de los chicos. Este juego de relaciones marca sin duda el modo en que chicas y chicos viven y se relacionan entre sí y con la escuela.

Como acabamos de indicar, la búsqueda de aceptación de los compañeros lleva a los chicos a una particular relación entre su construcción de la masculinidad y su vivencia del trabajo escolar (RODRÍGUEZ, 2007; SUKH-NANDAN y KELLEHER, 2000). En ella, huyen de parecer aplicados en estos primeros cursos del instituto, creando con bastante frecuencia situaciones de enfrentamiento a las normas y disciplina escolar para conseguir un liderazgo que parece oponerse a unos buenos rendimientos escolares. Así lo indican las palabras de una de las alumnas entrevistadas al referirse a algunos de sus compañeros de clase:

Yo he escuchado: 'jaja, yo he sacado un 0,1', y a otro responder: 'Ah, pues yo he sacado menos que tú'. A mí me da vergüenza eso... es como decir 'ah, yo soy más flojo que tú, soy mejor en ser vago, estudio menos, disfruto más de la vida' o algo así.

Como muestra el trabajo de Jackson (1998) algunos chicos participan activamente en su bajo rendimiento como muestra del rechazo a la cultura escolar.

En nuestro estudio, las y los estudiantes indican que estas actitudes negativas se mantienen durante la secundaria obligatoria (12-16 años) y el primer curso de ciclos formativos (17-18 años). Una alumna señala cómo, a diferencia de lo que sucede en primaria, donde no se alientan las conductas disruptivas, en secundaria «es totalmente al contrario: los chulos que no hacen nada son los que más amigos tienen». Esta posición negativa ante el trabajo escolar, las normas y la disciplina es reconocida por los alumnos y alumnas entrevistados como una actitud más propia de los chicos, y son también ellos quienes las admiten y toleran con más frecuencia, porque significa ser admitidos en sus grupos de iguales. La utilizan como resistencia a las relaciones de poder que impone la escuela y se traduce en conflictos en el aula que impiden el funcionamiento normal de la clase, empleando con frecuencia el humor como forma de enfrentamiento; un enfrentamiento que puede favorecer el abandono escolar, lo que tendría relación con el hecho de

que el 60% del alumnado, la mayoría chicos, abandonen en el último curso de secundaria. Aun cuando no llegue a este punto, sí conviene atender a análisis como los de Gorard y See (2011), quienes señalan que tener amigos es una clave para lograr sentirse bien en la escuela, y que la existencia de conductas disruptivas en el aula constituye una fuente de inhibición e insatisfacción, que puede conducir al «desenganche» de las actividades escolares.

Las alumnas contribuyen de otra manera al ambiente de clase y viven de forma diferente el ambiente disruptivo en las aulas de secundaria. Tanto las chicas como los chicos de nuestro estudio admiten que, en su experiencia, han vivido un mayor nivel de éxito y una actitud más positiva hacia la enseñanza por parte de las alumnas. Así, señalan que las chicas «son más tranquilas, más atentas», y que «suelen estar más predispuestas a participar» quizá –añade– porque maduran antes y «no sienten la necesidad de hacer el idiota». De hecho, las alumnas hablan de sí mismas como más responsables y organizadas –respecto de los chicos–, algo a lo que dan mucho valor y que reconocen ya desde la escuela primaria.

Por otra parte, las alumnas no sienten una presión tan directa como los alumnos para obtener el reconocimiento de los colegas masculinos, porque su círculo de apoyos y amistades se encuentra en las alumnas. Destacan con frecuencia la importancia de tener amigas que tienen objetivos comunes con ellas y que quieren, por tanto, estudiar; algo que puede relacionarse con investigaciones que señalan que las alumnas dicen disfrutar más del aprendizaje que los alumnos porque tienen más amigas y amigos (GORARD y SEE, 2011).

70

### 3.3 APOYO DE LA FAMILIA Y DEL PROFESORADO

A pesar de que el peso del ambiente familiar se reduce a medida que avanza la trayectoria escolar (HERNÁNDEZ y TORT, 2009), todos los estudiantes, y especialmente los adolescentes, necesitan de la presencia de un adulto próximo y positivo que les apoye (FUNES, 2010). *Próximo* significa alguien accesible y, sobre todo, disponible para el alumnado; y *positivo* tiene que ver con la esperanza y la confianza que depositan en cada uno de sus estudiantes. Esta es una condición fundamental para poder tener experiencias tempranas de éxito, las cuales se han mostrado especialmente significativas para desarrollar trayectorias de continuidad escolar (ABAJO y CARRASCO, 2004; GARCÍA y otros, 2013). Y parece que las chicas tienen una experiencia personal más positiva, porque establecen mejores relaciones con el profesorado y con otros adultos, y tienen amigas que apoyan sus aprendizajes (GORARD y SEE, 2011).

Nuestros estudiantes, chicos y chicas, reconocen la importancia fundamental de la familia. Se sienten apoyados y valoran las posibilidades que les ofrecen para seguir estudiando, la confianza y las expectativas que depositan en ellos y ellas.

Las chicas, de modo bastante común, hacen referencia a la importancia de sus madres, al apoyo que les brindan y al valor que dan a lo que piensan y esperan de ellas. Muchas consideran que sus madres las valoran muy positivamente en relación con la escuela (algo que está relacionado con su deseo de alcanzar niveles educativos que sus madres no pudieron tener), lo que coincide con los hallazgos de otros estudios (GARCÍA GÓMEZ y otros, 2009).

También coinciden con otras investigaciones que evidencian la alta movilidad intergeneracional, sobre todo en las chicas, en las que influyen las aspiraciones y altas expectativas de las madres, sobre todo cuando tienen escasa formación académica. La chicas parecen tener más incorporado en su proyecto vital el valor de los estudios, y muestran un deseo de ampliar sus posibilidades y tener más opciones vitales y laborales que sus padres, sobre todo que sus madres u otras mujeres de la familia (MARCENARO, 2010). Una de las alumnas de nuestro estudio ejemplifica esta influencia del referente familiar, en este caso su madre, y el deseo de tener una vida mejor continuando estudios superiores: se siente orgullosa por ser la primera persona que estudia en su familia, y no quiere tener que arrepentirse, como le sucede a sus tías, que «dejaron de estudiar y ahora se arrepienten». Otras no quieren ser amas de casa, como sus madres, lo que les impulsa a mantener su interés por estudiar.

El profesorado es, sin duda, un referente adulto durante la escolaridad, y tener una relación positiva con el profesorado, o no tenerla, puede marcar de modo importante las posibilidades de desarrollo de una buena relación con la escuela (AKEY, 2006; FRANCIS, SKELTON y READ, 2009; OCDE, 2009). En nuestra investigación este aspecto no ha sido destacado, y menos aun para el profesorado de secundaria, de manera que las alumnas y los alumnos entrevistados han tenido dificultades para referirse a docentes de secundaria en quienes reconocer un apoyo destacado en su trayectoria escolar.

### *3.4 EL PROYECTO VITAL: LOS ESTUDIOS COMO EXPECTATIVA DE FUTURO*

El horizonte de sentido para estos estudiantes no está en el presente sino en el futuro, aunque eso no les impide vivir su proceso de escolarización con un sentido en el presente, de manera que futuro y presente no se

contraponen. Como expresa una alumna: «Me sirve para mí, día a día, y para conseguir trabajo en el futuro». Asimismo, el hecho de saber trasciende la proyección en el trabajo y en el futuro para conseguir desenvolverte mejor en el mundo. Estudiar tiene sentido para formarse, para llegar a conseguir un trabajo que te guste, tener cultura y ser independiente. Así lo expresa la mayoría: «No solo aprender cosas nuevas, sino que vas madurando [...] Son puertas que se te van abriendo».

Y eso a pesar de que, como algunas y algunos reconocen –sobre todo en bachillerato– no todo lo que aprenden es útil: «[...] lo pondré en el examen y lo aplicaré a los programas de selectividad, y no creo que me sirva para más, eso es cierto, hay cosas que no les veo mucho sentido». Esto puede entenderse como una «domesticación consciente» al sistema por los beneficios que les proporciona o también como una muestra de sensatez y claridad, porque efectivamente en nuestro sistema de enseñanza, gran parte de lo que les enseñamos a los jóvenes en secundaria tiene muy escasa conexión con el conocimiento del mundo real en que viven y con los intereses y necesidades inmediatos de los estudiantes.

72 A pesar de ello, nuestras alumnas y alumnos reflejan lo que encontraron FRANCIS, SKELTON y READ (2009) en su investigación sobre estudiantes con altas calificaciones: participan activamente en las actividades escolares, realizan sus tareas escolares y se sienten orgullosos de su éxito académico. AKEY (2006) ha señalado que es fundamental para desarrollar una experiencia de éxito «el nivel de participación y el interés intrínseco que un estudiante muestra hacia la escuela», que incluye tanto el comportamiento (la persistencia, el esfuerzo, la atención) como las actitudes (motivación, valoración positiva del aprendizaje, entusiasmo, interés y orgullo por el éxito). Este interés intrínseco que supone constancia en clase y en el trabajo diario es algo común en chicos y chicas, que se traduce en atender en clase y en realizar a diario las tareas encomendadas; y está directamente relacionado con su autoconcepto académico, es decir, con sus creencias respecto a sus competencias y a sus expectativas de éxito (AKEY, 2006).

Si todas estas condiciones y rasgos son generales para chicas y chicos, los estudios disponibles indican que las chicas parecen disfrutar más del aprendizaje que los chicos (GORARD y SEE, 2011); tienden a presentar en mayor medida una motivación intrínseca hacia el aprendizaje (CEREZO y CASANOVA, 2004), y a valorar más la educación por sí misma, es decir, como «bien de consumo» y no tanto como «inversión» (MARCENARO, 2007). Quizás relacionado esto con la evidencia de que la movilidad intergeneracional es mayor en las chicas que en los chicos, y respecto de sus madres (MARCENA-

RO, 2010), que tienen sobre ellas altas expectativas de continuidad escolar (PADILLA, SUÁREZ y GARCÍA, 2007).

Las chicas y chicos a quienes hemos entrevistado se definen como responsables y comprometidos con respecto al trabajo escolar, un aspecto en el que no observamos diferencias entre alumnos y alumnas, probablemente porque ellos y ellas continúan estudiando. Las diferencias, como hemos visto, están en las percepciones sobre la actitud y el comportamiento de los chicos de educación secundaria que, con frecuencia, es una fuente de inhibición e insatisfacción y puede conducir al desenganche y al abandono escolar. Así, estas y estos estudiantes reconocen que las chicas son mejores alumnas, y que son los alumnos quienes, generalmente, crean un clima de falta de respeto por las normas y la disciplina. En opinión de algunos alumnos (y en coincidencia con el profesorado<sup>9</sup>) las chicas parecen más interesadas que los chicos por el estudio y el trabajo escolar, maduran antes y no sienten la necesidad de «hacerse las graciosas» en la clase, a diferencia de lo que les suele ocurrir a los chicos, algo en lo que coinciden con otras investigaciones (FRANCIS, 2000; WARRINGTON, YOUNGER y WILLIAMS, 2000; FRANCIS, SKELTON y READ, 2009).

#### 4. CONCLUSIONES

73

Las investigaciones sobre abandono escolar no han tenido en cuenta, hasta hace pocos años, las vivencias y experiencias de los chicos y chicas adolescentes, quienes construyen una subjetividad y una vida colectiva independientemente de la escuela, pero que afecta a la misma vida escolar y en las que las construcciones sexuales tienen mucha importancia.

Aunque se ha defendido tradicionalmente una mayor adaptación de las chicas a la cultura escolar, como causa de sus mayores logros (PERRENOUD, 1990; FERNÁNDEZ ENGUITA, 2009; MARTÍNEZ GARCÍA, 2007, 2009), nuestra investigación evidencia aspectos que tienen más que ver con la atracción hacia el propio proyecto de vida que les proporciona la escuela. Entre otras cosas, porque las chicas buscan en los estudios superiores la posibilidad de conseguir un proyecto de vida independiente (en ocasiones, diferente al de las mujeres de su entorno). Las chicas se relacionan con la escuela en modos que favorecen su compromiso y su éxito en la institución.

Las percepciones del alumnado coinciden con los informes internacionales con respecto a los mejores rendimientos de las alumnas en las aulas de sus centros. Las chicas participan más en clase, están más comprometi-

<sup>9</sup> A quienes también entrevistamos en esta investigación.

das con la enseñanza, mantienen una actitud más favorable a las normas y disciplina y son más responsables que los chicos de la ESO y del primer ciclo de FP, que es donde más abandonos se producen.

El estudio visibiliza que no han sido apoyos pedagógicos los que les han orientado en la continuidad en los estudios, sino un proceso personal de maduración y de responsabilizarse de su vida. También el apoyo de personas clave, a veces familiares, a veces compañeras en el caso de las chicas. Esto supone, sin duda, una llamada de atención hacia la escuela y el profesorado de secundaria; profesorado que es el que puede favorecer que tengan experiencias positivas, necesarias para desarrollar un buen autoconcepto, que les alejen de las vivencias que David Hargreaves denominó de «pérdida de dignidad» (HARGREAVES y otros, 1998, p. 55) que viven muchos estudiantes en las escuelas secundarias porque no «encajan» en la norma de excelencia escolar que la escuela y la sociedad fabrican (PERRENOUD, 1990; BONAL y otros, 2005).

Las alumnas y los alumnos tienen una buena actitud ante la escuela cuando los estudios forman parte de su proyecto vital, cuando tienen interés real, intrínseco, que les da sentido y genera expectativas hacia los saberes escolares (ABAJO y CARRASCO, 2004; AKEY, 2006; CHARLOT, 2006).

---

### BIBLIOGRAFÍA

- ABAJO, J. E. y CARRASCO, S. (eds.) (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: Cide.
- AKEY, T. (2006). «School context, student attitudes and behavior, and academic achievement. An exploratory analysis». MDRC. Disponible en: [www.mdrc.org](http://www.mdrc.org).
- ALTON-LEE, Adrienne y PRAAT, Angélique (2000). *Explaining and addressing gender differences in the New Zealand compulsory school sector: a literature review*. Wellington. Ministerio de Educación.
- ANGROSINO, M. (2012). *Etnografía y observación participante*. Madrid: Morata.
- BAPTISTE, A. y BELISLE, C. (1991). *Photolangage: une methode pour communiquer en groupe par la photo*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- BLANCO, N. (2011) «El sentido de los saberes escolares: la experiencia de escolarización de alumnas de enseñanza secundaria». XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México DF.
- BLANCO, N. y RODRÍGUEZ, C. (2015). «La actitud y el compromiso hacia la escuela en estudiantes de secundaria considerados de éxito escolar». *Infancia y Aprendizaje*, 38(3).

- BONAL, X. (dir.); ALEGRE, M. A.; GONZÁLEZ, I.; HERRERA, D.; ROVIRA, M.; SAURÍ, E. (2005). *Apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia*. Barcelona: Octaedro.
- BOUDON, R. (1974). *La educación, oportunidades y la desigualdad social*. Nueva York: Wiley.
- CALERO, J. (2006). «Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias». Documento de trabajo 83/2006. Fundación Alternativas. Disponible en: [http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/14\\_paginas\\_opinion/ca\\_10000194.pdf](http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/14_paginas_opinion/ca_10000194.pdf).
- CARABAÑA, J. (2009). «Fracaso escolar y abandono temprano, o por qué suspendemos tanto». *Cuadernos de información económica*, 213, pp. 107-120.
- CEREZO, T. y CASANOVA, P. (2004). «Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria». *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), pp. 97-112.
- CHARLOT, B. (2006). *La relación con el saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- CONNELL, R. (2003). *Masculinidades*. México: UNMA.
- CREA (2010). *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*. Madrid: MEC.
- ESCUDERO, J. M., GONZÁLEZ, M. T. y MARTÍNEZ, B. (2009). «El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas». *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, pp. 41-64. <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- EUROSTAT (2015). Disponible en: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-press-releases/-/3-20042015-BP>.
- EURYDICE (2010). «Gender differences in educational outcomes: Study on the measures taken and the current situation in Europe». Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), P9 Eurydice. Disponible en: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org).
- FACI, L., y FERNANDO, M. (2015). «El abandono escolar prematuro en España. Avances en Supervisión Educativa». *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14. Disponible en: [www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=282&Itemid=70](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=282&Itemid=70).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2009). «La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias». En M. PUELLES BENÍTEZ (coord.), *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid, Ed. Biblioteca Nueva-Escuela Julián Besteiro, pp. 119-138.
- FERNÁNDEZ, J. J. y RODRÍGUEZ, J. C. (2008). «Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico». En V. PÉREZ DÍAZ (coord.), *Modernidad, crisis y globalización: problemas de política y cultura*. Colección Mediterráneo Económico, 14, pp. 323-349.
- FIELDING, M. (2004). «Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities». *British Educational Research Journal*, 30(2), pp. 295-311.
- FRANCIS, B. (2000). *Boys, girls and achievement: addressing the classroom issues*. Londres: Routledge.
- FRANCIS, B. y SKELTON, C. (2005). *Reassessing gender and achievement*. Londres: Routledge.
- FRANCIS, B., SKELTON, C. y READ, B. (2009). *Gender, high achievement and popularity in the Secondary School. Executive summary of research findings*.
- FSG (2006). *Incorporación y trayectorias de niñas gitanas en la ESO*. Madrid: Cide.

- FUNES, J. (2010). *Educación en la adolescencia*. Barcelona: Graó.
- GARCÍA, M. y otros (2013). «Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria». *Revista de Educación*, 361, pp. 65-94.
- GARCÍA GÓMEZ, S., PADILLA, M. T. y SUÁREZ, M. (2009). «Los intereses académicos y profesionales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria». *Revista de Educación*, 349, pp. 311-334.
- GIL-FLORES, J. (2011). «Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado». *Cultura y Educación*, 23(1), pp. 141-154.
- GORARD, S. y SEE, B. (2011). «How can we enhance enjoyment of secondary school? The student view». *British Educational Research Journal*, 37(4), pp. 671-690.
- HARGREAVES, A., EARL, L. y RYAN, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. y TORT, A. (2009). «Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber». *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), pp. 1-11. <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>
- HOLDEN, C. (2002). «Contributing to the debate. The perspective of children on gender, achievement and literacy». *Journal of Education Enquiry*, 3(1), pp. 97-110.
- JACKSON, D. (1998). «Breaking out of the binary trap: Boys' underachievement, schooling and gender relations». En D. EPSTEIN y otros (eds.), *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, pp. 310-333.
- JACKSON, M. y otros (2007). «Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment: the transition to a-level courses in England and Wales». *Acta Sociológica*, 50(3), pp. 211-229.
- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- MARCENARO, O. (2007). *La inversión en formación de los andaluces*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- MARCENARO, O. (2010). *La educación como factor determinante de la movilidad intergeneracional en Andalucía*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2007). «Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas». *Revista de Educación*, 342, pp. 287-306.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2009). «Fracaso escolar, Pisa y la difícil ESO». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2 (1); pp. 56-85.
- Martínez García, J. S. (2011). «Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(3), pp. 270-285.
- MENA, L., FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y RIVIERE, M. (2010). «Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono escolar». *Revista de educación, número extraordinario*, pp. 119-145.
- MILLARD, E. (1997). *Differently literate: boys, girls and the schooling of literacy*. Londres: Falmer Press

- OECD (2009). *Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school*. París: PISA-OCDE.
- PADILLA, M. T., SUÁREZ, M. T. y GARCÍA GÓMEZ, S. (2007). «Los intereses académicos y profesionales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria». *Revista de Educación*, 349, pp. 311-334.
- PERRENOUD, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- RENOLD, E. y ALLAN, A. (2006). «Bright and beautiful: high achieving girls, ambivalent femininities and the feminization of success in the primary school». *Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(4), pp. 457-473.
- RODRIGUEZ MENÉNDEZ, C. (2007). «Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate». *Revista de Educación*, 342, pp. 397-418.
- SIERRA, J. E. (2013). «La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar». Tesis doctoral, Universidad de Málaga. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10630/6739#sthash.kitchzrM.dpuf>.
- SKELTON, C., FRANCIS, B. y READ, B. (2010). «Brains before 'beauty'? High achieving girls, school and gender identities». *Educational Studies*, 36(2), pp. 185-194.
- SUKHNANDAN, L. y KELLEHER, S. (2000). *An investigation into gender differences in achievement. Phase 2: School and classroom strategies*. Slough: NFER.
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- WARRINGTON, M., YOUNGER, M. y WILLIAMS, J. (2000). «Students attitudes, image and the gender gap». *British Educational Research Journal*, 26(3), pp. 393-407.

