

## ELECCIÓN DE CICLOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL: ¿CUESTIÓN DE GÉNERO?

Pinto, Delgado, José María\*  
Vargas, del Amo, Patricia

### RESUMEN

El objetivo de este estudio es realizar una aproximación a los primeros resultados obtenidos de una investigación más amplia, cuyo foco de interés es conocer la elección de itinerarios académicos por parte del alumnado del “Aula de Compensación Educativa” (ACE), del IES G.M de Jovellanos de Fuenlabrada, haciendo hincapié en la distinción existente en cuanto a la opción de cursos de Formación Profesional, en relación al género, así como los motivos de elección. Al mismo tiempo, se ha profundizado en la influencia y expectativas por parte de las familias entre las alternativas de continuidad educativa, según se trate de sus hijos o hijas.

Para ello se ha seguido una metodología cualitativa, realizando entrevistas con los y las estudiantes, además de un análisis previo de las características familiares sociales y económicas que pueden condicionar los itinerarios y continuidad educativa de estos y estas estudiantes, la mayoría de clase social desfavorecida.

### PALABRAS CLAVE (máximo 5)

Formación Profesional, Aula de Compensación Educativa, alumnado, itinerarios académicos, género.

### ABSTRACT

The aim of this research is to get to know the first results obtained from a further investigation whose point of interest is to find out the different academic itineraries students may choose from the Educational Compensation Classroom of IES G. M. de Jovellanos (Fuenlabrada). The investigation wants to emphasize the different options related to the vocational courses according to its genre as well as the reason to choose them. At the same time, we have tried to make a thorough study on the influences and expectations that families may have having in mind the options of educative continuity depending on their genre, sons or daughters.

For that reason we have chosen a qualitative methodology interviewing male and female students besides a previous research of social, economic and familiar characteristics that can shape the educational continuity and itineraries of both genres, most of them belonging to a disadvantaged social class.

### KEYWORDS

Vocational Training, Educational Compensation Classroom, Students, Academic Itineraries, Genre.

---

\* Movimientos de Renovación Pedagógica, [pintodelgado@gmail.com](mailto:pintodelgado@gmail.com)  
Universidad de Málaga, [pvda82@hotmail.com](mailto:pvda82@hotmail.com)

## INTRODUCCIÓN

Partiendo y compartiendo la idea de distintos autores, los cursos de Formación Profesional (F.P) en España se relacionan con la opción para aquellos estudiantes que no obtienen buenos resultados académicos en la educación secundaria obligatoria (ESO) o en el bachillerato (Calero, 2006; Merino, 2006), que se emprenden en muchos casos desde la asunción del fracaso escolar (García y Blanco, 2015), lo cual puede incidir en que los resultados obtenidos no sean los deseados o bien no se lleguen a finalizar con éxito dichos cursos.

Son varios y distintos los motivos por los que los y las estudiantes se decantan por estudiar ciclos de F.P. y así lo muestran diversos autores. Según Gil (2005), la elección por un F.P por parte de los y las adolescentes se deriva de la percepción de ser la única puerta que se les abre, por haber vivido el fracaso escolar en la secundaria obligatoria (Merino Pareja, 2005; García Gómez et al., 2011), además de ser el camino para cumplir el deseo de una pronta incorporación al mundo laboral (Adame Obrador y Salvá Mut, 2010). Asimismo, García y Blanco (2015) añaden como factores condicionantes el rendimiento en cursos anteriores, las presiones familiares, la carencia de expectativas, la baja autoestima, o el deseo de tomar las riendas de sus vidas

Ante esta perspectiva hemos querido estudiar en qué manera los condicionantes familiares y sociales influyen en las decisiones y expectativas que toma nuestro alumnado con respecto a su futuro laboral y profesional. En concreto, pretendemos averiguar si las relaciones de género socialmente establecidas influyen en los intereses formativos y en la orientación laboral de los adolescentes.

Este estudio se enmarca dentro de un Instituto de Educación Secundaria del área metropolitana del sur de Madrid, en Fuenlabrada, no obstante forma parte de un estudio más ambicioso que pretende realizarse en otros centros de diferentes provincias.

Concretamente este centro cuenta con dos líneas de primero a cuarto de la ESO, siendo el alumnado matriculado en los ciclos formativos el que conforma el grueso de estudiantes (unos mil). Además, cuenta con dos Aulas de Compensación Educativa (ACE), una para el perfil de automoción y otro para el de peluquería, en las cuales nos centramos para este estudio.

Las ACE nacen con el propósito de dar respuesta al alumnado en edad de escolarización obligatoria, pero que por sus características, no se adaptan a la ESO. El alumnado que acude a éstas aulas suelen ser chicos y chicas en riesgo de exclusión social, con un alto grado de fracaso escolar y conductas disruptivas e incluso en algunas ocasiones, con medidas judiciales.

El alumnado protagonista es de clase social baja, encontrando en algunos casos graves problemas para tener unas condiciones de alimentación o salubridad adecuadas. Igualmente encontramos un alto índice de inmigrantes y de minorías étnicas. Podemos concluir, que además de estar dentro de lo que denominamos fracaso escolar, también comparten otra cosa, "pobreza".

A partir de esta situación se plantea ésta investigación educativa, preocupados por conocer los motivos de elección entre la F.P de peluquería o mecánica, y por qué se produce una división o franja tan acuciante según el género.

## MARCO CONCEPTUAL

En estudios previos hemos observado como los factores socio-familiares vienen determinando los itinerarios curriculares del alumnado. Así, cuando los progenitores tienen estudios superiores, sus descendientes mayoritariamente estudian bachillerato con la intención de continuar estudios universitarios. Por el otro lado, el menor nivel de estudios de los padres/madres repercute en unas expectativas menores y en consecuencia, en la matriculación de sus hijos/hijas en estudios con un claro perfil profesional (Martínez-Martínez y Zurita, 2014; Cohler y Altergott, 1995, y Duque, 2002). Por tanto, el nivel socioeconómico y educativo de las familias puede resultar un factor que puede contribuir negativamente (FSG, 2006; Gamella, 201),

Así, encontramos continuas referencias a como el modelo hereditario familiar se impone en muchos casos en las preferencias educativas y profesionales que elige el alumnado (Martínez-Martínez, y Zurita, 2014). Esta misma idea la defienden autores como Santana, Feliciano y Jiménez (2012) o Martínez-Martínez (2013), convirtiéndose las familias en un elemento clave no sólo en relación a los estudios, sino en sus vidas de forma amplia (Vargas, 2018).

Sin embargo, existen otros estudios en los que se demuestra como el sentido hacia los estudios ha sido más fuerte, independientemente del nivel educativo de los progenitores, las situaciones socioeconómicas o las condiciones de la vivienda, y que las familias pueden contribuir al éxito educativo de sus hijos e hijas (Vargas, 2018), facilitando el acceso a los estudios, los medios oportunos y evitando barreras, a pesar de que las situaciones sean adversas (FSG, 2003).

Ante esta situación, Repetto (1994) defiende que la orientación académica y profesional que deben ejercer los profesionales de la educación será “un proceso totalmente pedagógico eliminando cualquier posibilidad de resquicio de una orientación clínica y extraescolar”, y teniendo en cuenta esa herencia familiar.

En esta línea encontramos a Bisquerra (1998), para quien esta orientación potenciará las características personales del alumnado, por medio de un proceso de ayuda continua a lo largo de toda la vida en sus respectivas áreas: personal, social y laboral. Una vida que vendrá determinada en gran manera por su seno familiar (Santana et al., 2012). Puede que la elección más importante que hagamos en nuestra vida sea al elegir a “nuestros progenitores”.

Además de este posible determinismo por la herencia familiar, observamos que en la adolescencia empezamos a forjar nuestra ocupación laboral futura. Así, hay bastantes estudios que acreditan que el alumnado que elige el Bachillerato, mayoritariamente pretende continuar sus estudios y dirigirse a la Universidad, mientras que los que están en Ciclos Formativos persiguen el acceso al mercado laboral (Martínez-Martínez y Zurita, 2014). Sin embargo, no hay estudios previos sobre el alumnado de ACE, un perfil de alumnado que aunque represente a una baja tasa demográfica, es un colectivo significativo socialmente hablando.

En cuanto al estudio de la segregación escolar por motivo de género no ha sido tan fructífero como debiera, pero podemos encontrar bastantes investigaciones que la trabajan de manera sucinta al investigar sobre otras causas como el nivel socio-económico, etnia, procedencia... donde encontramos los trabajos de Coleman, Kelly y Moore (1975), o ya otros más modernos como los de Gorard y Hordsoy (2013), Murillo y Martínez-Garrido (2017) o aquellos que además del grupo social hacen hincapié en valores de género (Márquez y Padua, 2009; Montañés Álvarez, 2011; Puigvert, 2001; Valls y Aubert, 2003).

La perspectiva de género ha sido trabajada ya en diversos estudios, (Agudo, 2008; Arranz, 2006) desde los que se observan dos dimensiones alternativas, una que hace referencia a las relaciones sociales tanto simbólicas como psíquicas, y por el otro lado, la identificación de los géneros como una realidad política, social y cultural.

Género que se entiende en relaciones asimétricas existentes entre hombres y mujeres defendidas desde un “determinismo biológico”, pero que autores como Evelyn Fox Keller sostienen que se deben a un “construccionismo social” al igual que el movimiento feminista, para quien es una construcción social que crea atribuciones y competencias a las personas según su sexo. Por ello, las desiguales cualidades y distintos comportamientos entre géneros son referidas desde un concepto social (Agudo, 2008).

El determinismo femenino ya lo observaba Simone de Beauvoir en 1949, cuando afirmó que “no se nace siendo mujer, se llega a serlo”. Un determinismo condicionado por las muchas cargas extras que tiene la mujer con respecto al hombre: familia, hijos, hogar... la dedicación a los cuidados, un oficio vital en el desarrollo humano pero a la par no reconocido.

Otro de los aspectos que queremos reseñar son las diferencias entre sexo y género. Puesto que sexo debería hacer referencia a las diferencias sexuales entre varones y mujeres, mientras que género lo identificaríamos con el determinismo cultural existente. En esta noción estaría el concepto sexo-género que condicionaría la realidad y la organización social, donde cada persona estaría sujeta a las normas de género que marcan cada momento histórico y social, y sus vivencias estarían condicionadas por el ideario simbólico preponderante (Asensio, 2015)

Si bien, y en relación con los datos obtenidos, es de señalar el alto grado de empleo sumergido que se da dentro del trabajo feminizado, y en especial, en el sector servicios (Gil, 2004). Pese a ello, parece que hay una tendencia social a que las alumnas estudien ciclos formativos destinados principalmente a este tercer sector económico, como hemos podido observar en el análisis de los resultados de éste trabajo.

Como es obvio, este estudio no pretende realizar una falsa generalización o uniformidad de la mujer o del hombre sino que pretende desarrollar el concepto de igualdad en dignidad entre el hombre y la mujer a partir de sus diferencias y del conocimiento en cuanto a experiencias de futuro y elección de itinerarios educativos dentro de los ciclos de F.P

## **METODOLOGÍA**

La finalidad de esta investigación es determinar las motivaciones que han influido en la opción de un determinado itinerario educativo y evaluar la influencia en la elección de este itinerario por condicionantes familiares, sociales y de género. La incluimos dentro del enfoque interpretativo ya que pretende aumentar la comprensión sobre los valores de la educación y de la sociedad (Imbernón, 2002), a la par, hemos buscado una participación y toma de conciencia por parte del alumnado interviniente: alumnos y alumnas del ACE del IES G. M. Jovellanos. Así, hemos observado, indagado y escuchado a este alumnado sobre las ideas, opiniones y valoraciones que tienen sobre el desarrollo de su futuro profesional y personal. Todo ello en un contexto real, puesto que pretendemos conocer la realidad concreta en que se encuentran y cómo interpretan su realidad cotidiana (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Conocer las expectativas de los y las estudiantes nos lleva a conocer sus experiencias a indagar en ellas y darles sentido, tal y como ya han hecho otros autores (Bolívar, 2002; Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Para la elección metodológica nos basamos en el perfil de Sabariego, Alcaráz y Lafón (2004), para quienes un estudio cualitativo permite “estudiar múltiples y variados elementos, examinarlos en relación con los otros, y a la vez verlos dentro de su ambiente” (p. 313). Como instrumento de recogida de información se ha utilizado las entrevistas individuales y asamblea, convirtiéndose las manifestaciones verbales del alumnado en el material objeto de estudio. En todo momento se ha cuidado que el ambiente fuese el adecuado, participando voluntariamente los y las estudiantes, siendo la situación lo más natural posible, ya que el profesor que ha realizado las entrevistas es uno de los que ejerce la docencia directa sobre ellos y ellas todos los días. Esto ha posibilitado el recoger cuantas valoraciones y aportaciones ideológicas hemos necesitado para la posterior interpretación y comprensión del tema.

La muestra seleccionada la compone dos grupos del ACE del IES G. M. de Jovellanos, ya que permitía la posibilidad de acceso a ellos por parte de uno de los investigadores. Cada grupo consta de 15 estudiantes (chicos y chicas), con los que se ha realizado un total de 30 entrevistas individualizadas y dos asambleas grupales, aunque para este estudio sólo se utilizarán 15 de ellas por su relevancia en cuanto a la información ofrecida. Estas entrevistas han sido grabadas en audio y transcritas posteriormente, acompañando y complementando la información por medio de la observación participante a través del diario del investigador (Bolívar, 1995).

Para la realización de las entrevistas se ha contado con un guion semiestructurado destacando las preguntas relacionadas con la elección entre el C.F de peluquería o mecánica, elementos influyentes y la consideración que tienen sobre cómo debe ser un buen mecánico/mecánica, peluquero/peluquera.

El sistema de categorización utilizado se compone de 3 valores: Para las alumnas “FEM” y para los varones “HOM”, seguido de “P” para el perfil de peluquería o “A” de automoción, además de un número anterior para enumerar a los y las estudiantes: 1, 2, 3, 4....

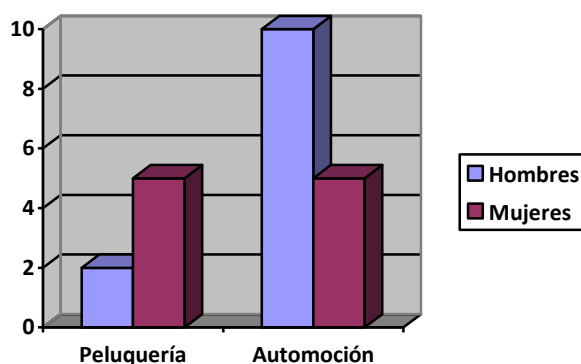
*Tabla 1: Categorización de la muestra*

<b>SIGLAS</b>	<b>Denominación</b>
<b>1FEMP</b>	Alumna número 1 del perfil de peluquería
<b>2FEMP</b>	Alumna número 2 del perfil de peluquería
<b>3HOMP</b>	Alumno número 3 del perfil de peluquería
<b>4HOMP</b>	Alumno número 4 del perfil de peluquería
<b>5FEMP</b>	Alumna número 5 del perfil de peluquería
<b>6FEMP</b>	Alumna número 6 del perfil de peluquería
<b>7FEMP</b>	Alumna número 7 del perfil de peluquería
<b>8HOMA</b>	Alumno número 8 del perfil de automoción
<b>9HOMA</b>	Alumno número 9 del perfil de automoción
<b>10HOMA</b>	Alumno número 10 del perfil de automoción
<b>11HOMA</b>	Alumno número 11 del perfil de automoción
<b>12HOMA</b>	Alumno número 12 del perfil de automoción
<b>13HOMA</b>	Alumno número 13 del perfil de automoción
<b>14HOMA</b>	Alumno número 14 del perfil de automoción
<b>15HOMA</b>	Alumno número 15 del perfil de automoción

Para la categorización de los datos recogidos en este estudio, hemos utilizado el programa informático Atlas.ti (versión 7.5), desde el cual hemos desarrollado dos categorías resultantes de ese proceso de análisis de los datos: las motivaciones personales que han influido en la elección del itinerario educativo y la influencia en la elección del itinerario por los condicionantes familiares y sociales.

Previo a mostrar los resultados, se puede anticipar la marcada diferencia en relación al género existente en las elecciones de los cursos de F.P

Tabla 2: Elección de F.P según el género



## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

Como se ha anunciado anteriormente, a pesar de que hemos realizado un total de 30 entrevistas, en este caso solo haremos uso de los testimonios e información obtenida en 15 de ellas por la relación con el objeto de estudio de esta investigación. Para presentar la información examinada se han creado dos categorías de análisis; Por un lado las motivaciones que han influido en la elección de un determinado itinerario educativo y por otro, la influencia en la elección de este itinerario por condicionantes familiares, sociales y de género. Como evidencias se muestran fragmentos literales de las entrevistas donde los y las estudiantes, a partir de sus propias voces, narran sus experiencias y opiniones con las cuáles dan respuesta a nuestros interrogantes.

### ***Las motivaciones influyentes en la elección de un determinado itinerario educativo (peluquería - automoción).***

Aunque sólo se han tomado los fragmentos de 15 de las entrevistas realizadas, para dar respuesta a ésta categoría de análisis se considera relevante tener en cuenta los datos totales en cuanto a alumnado matriculado en cada curso de F.P, ya que de ellos se desprende una clara diferenciación entre chicos y chicas, lo cual nos llevaría afirmar que en la actualidad siguen existiendo trabajos sesgados según el género. De esta manera, si diferenciamos las trayectorias seguidas por las y los adolescentes del ACE, en el perfil de peluquería encontramos doce alumnas y tres alumnos matriculados. En cambio, al examinar el perfil de automoción se invierten las tornas, contando con catorce alumnos y una sola alumna (la cual ha día de hoy ha abandonado el programa).

Cuando preguntamos al alumnado de ambos grupos cuáles han sido sus motivaciones en la elección curricular encontramos las primeras diferencias entre ellos. Así mismo, dentro de cada

uno de ellos hemos observados diferencias significativas en las respuestas según se tratasen de chicos o chicas.

Respecto a la elección del ciclo de F.P de peluquería encontramos manifestaciones como estas:

*“Me gusta más la estética, pero la peluquería y estética me gusta desde pequeña”.* (1FEMP)

*“Siempre me ha gustado mucho la moda, y creo que ir arreglada es muy importante”.* (2FEMP)

*“Yo no quería estudiar esto, a mi me interesa la jardinería, pero como no había plazas, me he metido aquí”.* (3HOMP)

*“Elegí peluquería porque pienso que tiene muchas salidas profesionales y es un trabajo cómodo”* (4HOMP)

Al observar las respuestas dadas podemos observar claras diferencias entre las chicas y los chicos. Mientras que las adolescentes atribuyen su decisión al deseo de gustar, al aspecto físico, la belleza y la moda (1FEMP-2FEMP), dejando en un segundo lugar la realización de una labor profesional, uno de los chicos (4HOMP) sí se plantea un futuro profesional, mostrando interés hacia lo que está estudiando. Así mismo, dentro de este grupo también encontramos el caso de otro estudiante (3HOMP) que se ha visto en cierta manera obligado a elegir la F.P de peluquería, porque tal y como apunta Gil (2005), es la única puerta que se le abre.

En las respuestas de las adolescentes, si bien se observa el gusto por lo que están estudiando, al mismo tiempo se puede interpretar la influencia de una sociedad patriarcal donde la variable de género incide de forma transversal, atribuyendo roles y pautas de comportamientos donde la mujer tiene que mostrar su mejor apariencia física y se la mide por unas estándares establecidos según una moda social.

Cuando analizamos la elección del perfil de automoción vemos intereses parecidos en la respuesta de los chicos. Esta vez, en vez de tener placer por estar “guapos o agradar”, han elegido automoción porque les gustan los vehículos, ya sean para conducirlos o para mejorar su status ante los demás.

*“Me gusta conducir, de mayor quiero tener un deportivo”.* (8HOMA)

*“Es que cuando tienes carro sí que flipas, todas las pibitas se te acercan”.* (9HOMA)

*“Mola la mecánica. Me gustan los coches desde siempre. Me gusta conducirlos, pilotarlos y arreglarlos”.* (10HOMA)

Como ya se ha mostrado en otras investigaciones (García et al.), en estos casos se manifiesta carencias vocacionales, .

Pero también encontramos referencias a que han elegido este perfil por la orientación profesional:

*“Me gusta arreglar cosas, y en especial coches o motos, desde pequeño arreglo cosas”.* (11HOMA)

*“Quiero montar de mayor mi propio taller mecánico. En él solo voy a contratar a extranjeros, ningún español”. (12HOMA)*

En general, observamos que sus motivaciones no son dirigidas a forjarse un futuro profesional sólido, sino que se inclinan por lo que consideran mejoras inmediatas y a corto plazo dentro de su situación dentro de su comunidad de referencia. Quieren mejorar, pero sobre todo, en su capacidad de atracción hacia el sexo opuesto, algo perfectamente explicable por su edad, 15 años, plena adolescencia (Arnett, 2014).

### ***La influencia en la elección de este itinerario por condicionantes familiares, sociales y de género***

Retomando y afirmando lo expuesto en el marco conceptual del tema sobre la importancia de la influencia familiar, respecto a éste aspecto, en las entrevistas hemos encontrado constantes declaraciones del apoyo e influjo por parte de la familia y amistades en sus elecciones curriculares. Su entorno familiar y social ha determinado no solo la elección de un perfil, sino también el porqué han llegado a un ACE, un programa destinado a alumnado de grave fracaso escolar.

Como ya hemos mencionado, el alumnado de ACE está en riesgo de exclusión social y en situación de fracaso escolar, además, es casi en su totalidad procedente de clases sociales desfavorecidas tanto económica como culturalmente, algo que concuerda con el estudio de Murillo y Martínez-Garrido (2018), donde señalan que en la Comunidad de Madrid se da un alto nivel de segregación, hasta el extremo que dentro de la OCDE solo es superada por Hungría.

Una segregación escolar que se da también dentro del propio ACE, ya que el perfil de Peluquería tiene tres alumnos de sexo masculino y el restante femenino. Por el contrario, en el perfil de Automoción, es más sangrante aún, ya que contamos con catorce chicos y tan solo una chica.

De acuerdo a los resultados obtenidos en esta fase previa de nuestra investigación, podemos señalar que el entorno de socialización y en especial el familiar, ha transmitido unos valores, ideales y estilos de vida que componen los principales modelos de conducta de nuestro alumnado. Resultado parecido a los ya encontrados en Burunat (2004), Carrasco (2004) y Sadurní y Rostan (2004). Incluso desde el otro punto, desde el hombre dominante encontramos estos condicionantes:

*“Me he matriculado en automoción porque no había otra cosa. Además en peluquería solo hay maricones. Mi primera opción era cocina”. (13HOMA)*

*“Me gustaba desde pequeño (automoción). Pero viendo lo que se da, prefiero para el año que viene peluquería. Me enseñaron desde pequeño que era de chicos (automoción)”. (14HOMA).*

*“No quiero ser mecánico, mi padre me obligó, porque el resto es para mujeres”. (15HOMA).*

Con estas declaraciones queda patente la existencia de la idealización de empleos feminizados socialmente, al igual que ocurre con el siguiente testimonio pero a la inversa, con trabajos atribuidos al género masculino. Así, al igual que ocurre en los resultados hallados por Romero (2012), los principales estímulos que han recibido éstos y éstas adolescentes los han encontrado a través de sus familias, parejas, compañeros y, con poca frecuencia, en sus profesores.



Hallamos casos como el de 5FEMP, donde le interesaba estudiar automoción, pero por ser chica su familia decide que estudie peluquería, *“un perfil más de acuerdo a su condición de género”*.

*“Me iba a meter en automoción pero me convencieron para hacer peluquería. Me interesaba porque los coches me han llamado la atención desde pequeña”*. (5FEMP)

Otra cuestión que cobra importancia es referente al alumnado de etnia gitana matriculado dentro de los cursos de F.P, sobre todo respecto a las chicas, las cuales se encuentran con mayores limitaciones y privadas en muchos casos de libertad de elección a la hora de decidir por su futuro profesional, viéndose irremediabilmente conducidas al perfil de peluquería por decisión paterna, por temor a posibles relaciones con el sexo opuesto

*“Yo estoy aquí porque mi padre no quiere que estudie con chicos”*. (6FEMP)

Es éste un tema interesante en el que podríamos extendernos, si bien no es el tema que nos ocupa, pero cabe subrayar como la comunidad gitana es una población basada en unos principios patriarcales bastante arraigados tal y como se expone en diversas investigaciones (Abajo y Carrasco, 2004; Asensio, 2015; Gamella 2011; Márquez y Padua, 2009; Montañés, 2011).

Son varios los testimonios que nos hacen afirmar el control familiar que se ejerce sobre las estudiantes gitanas lo cual amplía los estudios realizados por Gamella (2011) donde expone como la minoría gitana es un universo dominado por varones y donde las mujeres siempre tienen menos oportunidades, menos poder, autoridad y capacidad de decisión, lo cual afecta a que la escolarización de las niñas sea más deficitaria que la de sus hermanos varones, destacando entre las causas el miedo a las relaciones con los payos (Montañés, 2011). Además el Colectivo IOE (2015), subraya la tradicional desconfianza de las familias gitanas hacia los institutos a los que acuden sus hijas, por las relaciones que allí puedan mantener.

Además, el condicionante de género, heredado culturalmente, lo observamos claramente en el interés que tienen las alumnas por agradar al prójimo (Dewar, 1993):

*“Una buena peluquera es una chica que es educada y agradable, además no puedes ser una amargada”*. (7FEMP)

En definitiva, podemos asegurar que la influencia en la elección de este itinerario por condicionantes familiares y sociales es determinante en casi todos los casos de nuestro alumnado, ampliando los hallazgos de otras investigaciones citadas a lo largo de este estudio y donde se deja evidencia de una franja invisible pero significativa de la división de los cursos de F.P por género, donde las chicas han mostrado una mayor actitud hacia el aprendizaje, en tanto que los chicos se orientan más hacia metas laborales y de refuerzo social.

## **CONCLUSIÓN.**

Como ya sabemos, la educación juega un papel importante en la equidad y la cohesión social. Cuando accedemos a un ACE comprobamos como la escuela ha jugado también un papel segregador, favoreciendo la desigualdad y legitimándola. Este alumnado que se matricula en un ACE está en situación de riesgo de exclusión social, proceden abrumadoramente de las clases sociales más desfavorecidas social y económicamente, lo que perpetúa y legitima socialmente este estigma. Ya sea por la situación socioeconómica de las familias, por la procedencia del estudiante o por su pertenencia a una minoría étnica, se contribuye a la generación de fenómenos de exclusión y desintegración social (Murillo y Martínez-Garrido, 2018).

La diferenciación curricular es un poderoso mecanismo para impedir la igualdad de oportunidades real entre todos los estudiantes; además de ser la cimentación de las futuras desigualdades sociales. Ciertamente es que gran parte de la diferenciación curricular nace de unos intereses propios, pero posiblemente influenciados por condicionantes culturales y la segregación residencial y social. Pero esta diferenciación curricular es un claro ejemplo de las medidas políticas tomadas (o no tomadas) en torno a la diferenciación de género, que hace posible que siga perpetuándose una cultura patriarcal. Aunque el universo que hemos analizado es muy escaso, esto no nos hace pensar que sea una excepción en torno a este problema, es hora de empezar a pensar qué sociedad queremos en el futuro y empezar a implantar un sistema educativo para ella.

Si tenemos en cuenta que los cursos de F.P son una de las pocas salidas que ofrecen las instituciones educativas a estos jóvenes para adquieran una cualificación profesional que les facilite la incorporación al mercado de trabajo, somos conscientes de que los resultados no siempre son tan positivos y hay una realidad que no hemos de perder de vista, porque como señala la investigación de Renés y Castro (2013), “sigue apareciendo un alumnado desmotivado hacia el estudio que accede a la Formación Profesional con una alta probabilidad de abandono guiados por refuerzos extrínsecos” (p. 270).

Este asunto nos conduce, cuando menos, a dos conclusiones. La primera es que la formación de adolescentes considere como importantes aquellos contenidos que invitan a pensar en uno mismo como ciudadano en el futuro, y que presenten a personajes que por medio del trabajo y la voluntad han contribuido excepcionalmente al desarrollo de la humanidad. En definitiva, contenidos que remuevan e iluminen los intelectos y las ideas preconcebidas de los estudiantes. Estos contenidos que son propios de la filosofía, la ética, la historia o áreas por el estilo, quizá no sean rentables en esta modernidad digital pero sí que son tremendamente útiles.

También queremos incidir en el aprovechamiento de la tutoría y la formación en valores (Bara y Vinagre, 2016; Walton, 1972). Es esta una excelente herramienta pedagógica para fomentar la formación del carácter de los estudiantes y derribar los muros que pone la sociedad de manera consciente e inconsciente. Además, los estudiantes deberían conocer a grandes mujeres de la historia, pero a la par, de cómo las mujeres actualmente están influyendo y ejerciendo presión en la sociedad para que acate los cambios sociales que le demandan.

Para terminar, al igual que en otras investigaciones (García y Blanco, 2015; García et al, 2013): reiteramos la necesidad de acciones y políticas que favorezcan el éxito temprano (sobre todo en los primeros cursos de secundaria), ofreciendo una oferta cultural atractiva, capaz de generar compromiso y que de respuesta a las necesidades de las chicas y de los chicos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Abajo, J.E. y Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: CIDE/IM.

Agudo Arroyo, Y. (2008). Diferencias de género en el alumnado egresado de la universidad y su inserción laboral: acceso/éxito académico de mujeres y hombres e itinerarios laborales en el acceso al empleo: estudio de la UNED.

Adame Obrador, M.T. y Salvá Mut, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, N° 351, (185-210).

- Arnett, J. J. (2014). *Adolescence and emerging adulthood*. Boston, MA: Pearson.
- Arranz, F. (2006): "Actitudes y representaciones del personal investigador sobre la investigación científica" en VV.AA. *Mujeres y hombres en la ciencia española. Una investigación empírica*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, (165-203)
- Asensio, A. (2015). *Mujeres gitanas de Zaragoza: de lo privado a lo público, un análisis desde la Perspectiva de Género*. Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza. Tesis Doctoral.
- Bara, F. E., & Vinagre, T. M. (2016). ¿Por qué quieres ser maestro?, ¿Cómo es un buen maestro? Ideas para la formación universitaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, N° 68(2), (185-198).
- Beauvoir, S. de (1987): *El Segundo Sexo*, Buenos Aires, Siglo XXI, vol. 2, (78).
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 675, (559-578).
- Burunat, E. (2004). El desarrollo del sustrato neurobiológico de la motivación y emoción en la adolescencia: ¿un nuevo periodo crítico?. *Infancia y aprendizaje*, N° 27(1), (87-104).
- Calero Martínez, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Documento de trabajo 83/2006, Fundación Alternativas.
- Carrasco, A. (2004). Consumos de alcohol y estilos de vida: una tipología de los adolescentes españoles. *Revista de Psicología Social*, N° 19(1), (51-79).
- Cohler, B., & Altergott, K. (1995). The family of second half life: connecting theories and finding. En R. Blüssun & U. H. Bedford (Ed.), *Handbook of aging and the family*. Werport, C.T.: Greenwood Press.
- Colectivo Ioé (2015). *Las mujeres gitanas en la educación secundaria. Cusas de abandono y éxito escolar*. Madrid: CNIIE.
- Coleman, J. S.; Kelly, S., & Moore, J. (1975). *Trends in school segregation, 1968-73*. Washington, DC: The Urban Institute.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata
- Dewar, A. (1993). Would all the generic women in sport please stand up? Challenges facing feminist sport sociology. *Quest*, N° 45 (2), (211-229).
- Duque, P. (2002). Representaciones sociales de roles en la vejez: una comparación transcultural. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1-2(34), (95-106).
- Freinet, C. (1979). *Las invariantes pedagógicas: guía práctica de la escuela moderna*. Laia.

Fundación Secretariado Gitano. (2003). Enseñar y aprender en clave de diversidad cultural. Orientaciones y estrategias para los centros educativos. ADI Madrid.

FSG (2006). *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO*. Madrid: CIDE/IM.

García Gómez, S. et al (2011). Necesidades de orientación en los PCPI y los CFGM. Una mirada desde la vivencia de la historia personal. "Investigación y Educación en un mundo en red". *Actas del XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa*. Madrid: UNED.

Gamella, J.F. (2011). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Madrid: MEC.

García Gómez, S. et al (2011). Necesidades de orientación en los PCPI y los CFGM. Una mirada desde la vivencia de la historia personal. "Investigación y Educación en un mundo en red". *Actas del XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa*. Madrid: UNED.

García, S y Blanco, N (2015). Los ciclos formativos de grado medio: una opción para salir del laberinto personal y académico. *Tendencias Pedagógicas*. Nº 25 (301-320)

Gil, G. (2005). *Formación profesional, orientación e inserción laboral del alumnado de los ciclos formativos de grado medio*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

Gil, R. (2004). Detención de las necesidades de asesoramiento como medida para la inclusión ocupacional femenina. *Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera*. La Coruña.

Gorard, S., & Hordsoy, R. (2013): "Narrowing Down the Determinants of Between-school Segregation: An Analysis of the Intake to all Schools in England, 1989-2011". *Journal of School Choice*, Nº 7(2), (182-195).

Imbernón, F. (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.

Kéller, E.F. (1991): *Reflexiones sobre género y ciencia*, Valencia, Alfons el Magnanim.

Martínez-Martínez, A. (2013). *La orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de bachiller y formación Profesional y su inclusión en el Mercado Laboral*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.

Márquez, M.J y Padua, D. (2009). La Institución educativa, un espacio a revisar: las adolescentes gitanas en su trayectoria educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Nº 23 (1), (73-88).

Martínez-Martínez, A., & Zurita Ortega, F. (2014). El rol que tiene la influencia familiar y su nivel académico, en los itinerarios curriculares de estudiantes de último curso. *Educatio Siglo XXI*, Nº 32(2 Julio), (267-286).

Merino, R. (2005). La nueva Formación Profesional vista por los alumnos. *Revista Complutense de Educación*, Nº 16 (1), (289-303).

- Montañés Álvarez, P. (2011). Una aproximación a la realidad de las mujeres gitanas desde la perspectiva de género. *Acciones e Investigaciones Sociales*, N° 29, (87-104).
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, N° 9 (19), (11-30).
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, N° 11(1), (37-58).
- Puigvert, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.
- Renés Arellano, P. y Castro Zubizarreta, A. (2013). Análisis de la situación de la formación profesional desde el punto de vista de sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, N° 31 (2), (255-276).
- Repetto, E. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romero Rodríguez, S. et al (2012). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, N° 23 (2), (4-21).
- Sabariego Puig, M., Alcaráz, I. D., & Lafón, M. I. M., (2004). Métodos de investigación cualitativa. *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Sadurní, M. & Rostan, C. (2004). La importancia de las emociones en los periodos sensibles del desarrollo. *Infancia y aprendizaje*, 27 (1), (105-114).
- Santana, L.E., Feliciano, L.A., & Cruz, A.E. (2010). El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, N° 351, (73-105).
- Valls, R y Aubert, A. (2003). Mujeres gitanas superando la exclusión social a través de la educación. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*. N° 24 (23-34).
- Vargas, P. (2018). Proyectos vitales de mujeres gitanas universitarias: abriendo caminos, acogiendo tradiciones. *Contextos Educativos*. N° 21 (99-113)
- Walton, A. J. (1972). *Lectures, Tutorials and the Like*. Oxford: MTP Publishing.