



Elecciones educativas y vocacionales de las chicas onubenses que finalizan la E.S.O.: comparación de sus expectativas con las de sus docentes y familias¹

M. Teresa Padilla Carmona
Magdalena Suárez Ortega
Soledad García Gómez

Universidad de Sevilla y Universidad Nacional de educación a distancia

Fecha de recepción: 25-05-07

Fecha de aceptación: 16-07-07

Resumen

Este trabajo pretende conocer las elecciones educativas y vocacionales de un grupo de chicas onubenses que finalizan la E.S.O., comparando sus decisiones con las que proponen para ellas sus docentes y familiares. La muestra del estudio estuvo compuesta por un total de 291 chicas, junto con sus profesores/as tutores/as y familia. Los datos fueron recogidos a través de un cuestionario (profesorado) y dos entrevistas semi-estructuradas (alumnas y familias). De los resultados se destaca que cursar Bachillerato es la opción que mayoritariamente eligen las alumnas, los/as docentes y las familias, si bien existen algunas diferencias. Así, el porcentaje de alumnas que pretende cursar esta opción es mayor que el de los/as profesores/as que consideran que deberían cursarla, pero menor que el porcentaje de familias que la desean para sus hijas. Se debe destacar también que las respuestas emitidas por las familias muestran una alta valoración del trabajo, entendiendo que este es incuestionable en el futuro de sus hijas, si bien no se manifiesta un interés especial por que estas alcancen altos niveles de cualificación y prestigio profesional.

Palabras clave: elecciones profesionales, expectativas educativas, mujeres adolescentes, opciones educativas.

Summary

This paper aims to identify the educational and career decisions of a sample of girls from Huelva at the end of the compulsory education. It also compares the girls' decisions with those proposed for them by their teachers and parents. The sample of the study was a group of 291 girls, altogether with their teachers and parents. Data were collected through a questionnaire (for teachers) and two semi-structured interviews (for pupils and for parents). Results show that choosing high school is the most frequent option selected by the three groups. However, whereas the percentage of girls who select this option is higher than the percentage of teachers that think they should choose it, it's lower than the percentage of parents that selected it for their daughters. Another important result is that though parents give a high value to work as an important role in their daughters' future, they do not show especial interest on the fact they reach high levels of qualification and career prestige.

Key words: Professional elections, educational expectations, teen women, educational options.

1. Introducción

La finalización de la Educación Secundaria Obligatoria es un momento de gran relevancia en cuanto las alumnas y los alumnos se enfrentan al reto de tomar una decisión sobre las opciones más adecuadas para conseguir sus metas y aspiraciones.

Es evidente, por otro lado, que las decisiones que toman las chicas son diferentes a las que toman los chicos, de tal forma que la incorporación de ambos grupos al mercado laboral no se produce de la misma forma, teniendo esto consecuencias en la movilidad vertical y horizontal.

Desde estas premisas iniciales nos propusimos conocer algo más a las chicas jóvenes que finalizan la E.S.O. mediante un estudio de carácter exploratorio que nos permitiera conocer sus expectativas, intereses y valores, así como ver cómo influyen en ellas las expectativas de otras personas significativas (profesorado y familia). Puesto que se trata de un estudio amplio en el que se exploran numerosas variables, aquí vamos a centrarnos en describir las elecciones vitales de estas alumnas, comparando sus opciones con las que proponen para ellas su profesorado (concretamente, su tutor/a) y sus familias.

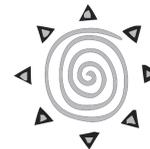
2. Formación e importancia de las expectativas vitales, académicas y profesionales

Rodríguez Moreno (2003) refleja la importancia de las expectativas de las personas jóvenes en el proceso de desarrollo académico-vocacional. Esto es algo que se encuentra relacionado con la imagen de sí de los/as chicos/as, cómo se ven, cómo se sienten, qué esperan de sí mismos/as en el plano personal, académico y social. Las expectativas repercuten en la creación de determinados niveles de aspiraciones, lo que se encuentra relacionado con las metas u objetivos profesionales/vitales que los/as chicos/as pueden plantearse.

Esta misma idea es resaltada por Fernandes (1991) cuando plantea que el conjunto de aspiraciones y expectativas o ideales profesionales forma parte de la identidad personal, y que estos aspectos son de especial importancia para la elección futura de los/as jóvenes. Cualquier elección que realicen en esta etapa implica una toma de decisión concreta entre diversas alternativas o posibilidades que se les abren. Por ejemplo, si nos centramos en el plano académico, cuando los chicos y chicas finalizan la escolaridad obligatoria han de tomar decisiones acerca de su futuro. Ello exige que dispongan de un conocimiento amplio sobre la continuidad de los estudios, en función de los gustos o preferencias que tengan, o de las profesiones u ocupaciones existentes. Asimismo, chicos y chicas necesitan contar con información en torno a los modelos de vida que exigen estas decisiones, frente a los pensamientos de futuro que poseen.

Para abordar esta toma de decisiones se han venido desarrollando una serie de teorías relacionadas con las motivaciones, los valores, las expectativas o la personalidad. López Sáez (1995) las agrupa en las siguientes: teorías basadas en el autoconcepto o autoconfianza, en la atribución, en la forma de afrontar los conflictos o fracasos, y las basadas en las expectativas-valor. Todas ellas otorgan importancia a los factores cognitivos, planteando que para abordar las elecciones hay que considerar la valoración que hace la persona de las cosas en función de sus propias expectativas, así como las que tienen los/as demás sobre ellos/as.

Todo ello nos pone de manifiesto que en las expectativas y aspiraciones actúan aspectos propios de la persona y del ambiente, que requieren de un ajuste coherente y realista. Este proceso no es sencillo, pues aquí están implicadas las percepciones subjetivas que cada chico o chica tiene de la realidad en la que



se encuentra inmerso/a, lo que interacciona con las expectativas externas. Esta complejidad aumenta cuando las expectativas propias no se corresponden con las que sobre él o ella existe a nivel social. Esto lo reflejan Pinazo y Carrero (1997: 2) cuando plantean que “el ajuste de las expectativas supone, que en un momento determinado, la realidad ante la que el joven se está enfrentando, no difiere con relación a lo que él esperaba que fuera”.

Esta misma idea queda reforzada por los planteamientos de Gaviria (1994) cuando alude a la formación de intereses y expectativas profesionales desde dos elementos fundamentales: la información de la que la persona dispone (de origen externo) y la valoración subjetiva que realiza de ella (de origen interno, y donde se ponen de relieve las experiencias previas de la persona). De esta manera, las expectativas se asocian a factores personales (expectativas propias de los/as chicos/as), y factores sociales, norma subjetiva o presión social, que recae sobre la persona desde referentes importantes para él o ella como pueden ser sus profesores/as, padres-madres o amigos/as. En torno a ello, es interesante observar cómo se produce un refuerzo de la acción cuando la persona valora positivamente la decisión y piensa que los/as demás también lo hacen, poniéndose en duda cuando no se dan coincidencias entre ambas expectativas.

La importancia que tienen los/as otros/as significativos/as en las decisiones que toman las personas jóvenes es resaltada por Manassero y Vázquez (1995), quienes apuntan que las creencias sobre autoeficacia que construyen los/as agentes sociales contribuyen en buena medida a que el grado de autoeficacia que chicos/as perciben varíe en función de sus propias percepciones. Las expectativas, los mensajes y las conductas de las personas significativas no pasan inadvertidas para ellos/as, quienes tienden a la aprobación social y a evitar el rechazo. Es más, la elección parece modificarse en función de las expectativas que las personas significativas en la vida de los/as jóvenes tienen sobre ellos/as. González Torres (1999) resalta esto mismo, al plantear la importancia que tienen las normas subjetivas en las elecciones de chicos/as, pues tienden a ajustar sus conductas o elecciones a las reglas sociales-familiares, si piensan que obtienen una mayor aprobación por parte de las personas significativas.

3. Las expectativas propias y las de las otras y los otros significativos

Teniendo en cuenta que las expectativas de las chicas son claves para la formación de sus planes vitales, y que en ello puede tener enorme influencia las que otras personas significativas mantienen sobre ellas, este apartado se centra en el análisis del constructo desde una triple perspectiva: las expectativas de las chicas, y las expectativas que sobre ellas mantiene su profesorado y su familia.

Comenzando por el análisis de las *propias expectativas*, decir que existe una amplia documentación acerca de las diferentes percepciones que tienen los hombres y las mujeres sobre sus respectivas competencias, en el sentido de que, por regla general, las mujeres desarrollan estimaciones inferiores sobre sus capacidades, acciones y, consecuentemente, sobre sus expectativas de éxito ante situaciones futuras (Barberá, Martínez-Benlloch y Pastor, 1988). Estas diferencias no se asocian a motivos razonados de esfuerzo, trabajo o capacidad, sino que apuntan a motivos basados en las concepciones que se tienen de cada uno de los sexos.

Los modos sesgados de concebirnos y percibirnos dan lugar a diferentes formas de anticipar, conforme al rol social que nos corresponde según nuestro sexo. En este sentido, el género es resaltado como factor mediador en las expectativas y aspiraciones de los/as chicos/as, lo que se traduce en la formación de aspiraciones y expectativas diferenciadas por sexo. Es relevante cómo estas diferencias se

acrecientan en la etapa adolescente, donde los marcos de referencia se están aún consolidando y actúan de colchón para la toma de decisiones vitales/profesionales futuras.

En relación con esto es interesante el trabajo de Hernández (2004) que comprueba la existencia de diferencias significativas en los tipos de expectativas de resultados vocacionales de estudiantes de secundaria en relación con sus preferencias vocacionales, llegando a afirmar que:

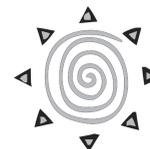
“las chicas poseen significativamente un estilo orientado hacia la anticipación de conductas intrínsecas y por el contrario el estilo de los chicos está significativamente orientado hacia la anticipación de consecuencias extrínsecas” (Hernández, 2004: 108).

Estos estilos de atribución llevarían a que las chicas asociaran sus errores, fallos o fracasos a causas internas, al contrario que los chicos. Debido a ello, la elección estaría condicionada por cómo entienden o perciben los resultados, en términos de fracasos o éxitos, asociado a sus posibilidades personales o aspectos externos, como la suerte, el azar, o la casualidad. Estas diferencias en estilos de atribución, según los resultados a los que llega Hernández (2004), parecen ir en aumento a medida que pasan los años de escolaridad, llevando a que las chicas se muestren más inseguras que los chicos en la toma de decisiones, aunque obtienen mejores resultados en el plano académico.

Cabría plantearse si el hecho de que las mujeres se impliquen más en el estudio (como demuestran trabajos, como el de Clemente, Doménech y Albiñana, 2000), no venga sino a reflejar que el estudio y la educación, en general, constituyen un valor importante para las chicas, un área en la que éstas adquieren prestigio. Por ello, las chicas, que, a diferencia de los chicos, no buscan tanto sentirse líderes de un grupo y se sienten más aprobadas desde el éxito académico, tienen unas expectativas más en consonancia con las expectativas de su profesorado y de las propias familias.

Centrándonos en las *expectativas del profesorado*, en numerosas ocasiones se ha denunciado que en la escuela se estimula a las chicas a lograr mayor nivel de éxito en aquellos contenidos o ámbitos más “vinculados” con las cualidades femeninas (Literatura, Artes, etc.). Las Matemáticas, las Ciencias y la Tecnología siguen siendo disciplinas reservadas a los chicos. Una parte importante del colectivo de docentes sigue creyendo que las chicas y los chicos son diferentes en algunos aspectos, como en los gustos o preferencias académicas, traducidos en la elección de materias, las capacidades y habilidades en las mismas, o las posibilidades de ciertos logros, simplemente en función del sexo. Estas creencias y actitudes sexistas no son más que el reflejo y concreción en el entorno escolar de las que se mantienen en la sociedad, fruto de una socialización del rol de género.

Desde el estudio de Rosenthal y Jacobson (1968), la investigación ha demostrado que la percepción que los/as docentes tienen respecto de las capacidades de sus alumnas y alumnos no son tan neutrales como pudiera parecer, y que estas interacciones se ven afectadas por las expectativas de los/as primeros/as sobre los/as segundos/as. Así, a la hora de percibir una situación dada, en el juicio docente influyen informaciones y experiencias previas. El profesor o profesora puede ser considerado/a como un *otro/a significativo/a* y como alguien que a través de sus reacciones e intenciones ofrece las bases para la comparación social dentro de la clase. Esto es importante en la medida que los/as docentes transmiten las expectativas que tiene de sus alumnos/as, llegando a tener un efecto importante en la conducta de éstos/as. De esta forma, los comportamientos docentes fomentan ciertas habilidades en los chicos, por ejemplo, autoconfianza o una autoimagen más realista que en las chicas, lo que influye en las elecciones que realizan y en los logros académicos y profesionales.



En nuestro contexto, Clemente, Doménech y Albiñana (2000) realizan un estudio con chicos y chicas que finalizan los primeros cursos de secundaria y concluyen que las chicas están más adaptadas académicamente que sus compañeros varones. Así lo constatan tanto la valoración de la inteligencia que sobre ellas hacen sus profesores/as, como por su propia auto-valoración en adaptación escolar. De esta forma, la valoración que hacen los profesores/as tutores/as, es decir, las expectativas o la percepción que tienen de las posibilidades intelectuales de sus alumnos/as es significativamente mayor en las mujeres.

Es curioso cómo, a pesar de que el profesorado tiene expectativas más altas sobre las chicas en el plano académico, ello no va en consonancia con las elecciones profesionales femeninas. Esto se refleja en el trabajo de Subirats (1991), que plantea que el hecho de que las chicas obtengan mejores resultados académicos, lo que parece corresponderse con la imagen que su profesorado tiene de ellas, no lleva a que éstas realicen una elección de carreras o profesiones que conducen a una mejor posición económica.

Centrándonos ahora en las *expectativas familiares*, es evidente su importancia para las elecciones de las personas jóvenes. Aunque en la edad adolescente se amplían los agentes de socialización externos, y chicos y chicas tienen más referentes sociales, la familia sigue siendo importante para sus decisiones y adquieren importancia los roles sexuales acentuados desde el propio ámbito familiar. Los padres y las madres, atendiendo a las funciones que cada cual desempeña, a su papel de progenitor, a las representaciones y valoraciones de la vida, se forman unas expectativas de su hija o su hijo en la que las informaciones previas (trayectorias propias), el contexto o los deseos frustrados, los llevan a querer o desear determinados valores para sus hijos e hijas, que impulsan o condicionan en gran medida los deseos y actuaciones propias.

En este sentido, como plantean Cubero y Moreno (1996), existen algunos factores relevantes en las prácticas familiares que influyen en el desarrollo de los hijos e hijas. Entre ellos destacan el sexo, la edad o el orden de nacimiento, pues la forma en que los padres y las madres esperan, se representan y educan al primer hijo difiere de la forma en que lo hacen para los demás. Las familias parecen mostrar mayor inseguridad con respecto al primer hijo, lo que se traduce, a menudo, en mayores cuidados, dependencia y protección.

Asimismo, estas autoras plantean que las expectativas sobre los hijos e hijas difieren del sexo de éstos, así como de si se trata del padre o la madre. Por lo general, las madres parecen tener expectativas académicas más altas sobre las hijas, volcando deseos propios de aquello que no tuvieron oportunidad de hacer. Esperan de sus hijas que estudien, aunque sin abandonar roles tradicionales. Otra de las variables relevantes que influyen en las expectativas de las familias tiene que ver con el nivel de estudios de los padres-madres, en la medida en que parece que a mayor nivel de estudios, mayores expectativas de logro para los hijos e hijas.

Fierro (1996) resalta la decisiva influencia que tienen los progenitores en las decisiones de los chicos y las chicas. A pesar de que el grupo de iguales es clave en la edad adolescente, los agentes sociales no pierden importancia y son decisiones en valores que adoptan los/as jóvenes. Las contradicciones entre los valores y modelos familiares y propios afectan a chicos y chicas en mayor medida que las que puedan darse con otras personas significativas.

En relación con las expectativas paterno-maternas, resulta muy interesante el estudio realizado por Gómez Bueno (1996). Entre otras cuestiones, esta autora solicita a una amplia muestra que indique el grado de deseabilidad que 15 profesiones tienen para un hijo y para una hija. La autora encuentra diferentes valoraciones en función de que las profesiones estuvieran destinadas a mujeres o a hombres. En concreto, no hay ninguna profesión que se desee mucho más para las hijas que para los hijos; sin embargo, sí hay profesiones que se desean mucho

menos para ellas que para ellos. Dichas ocupaciones responden al estereotipo masculino en tanto que requieren esfuerzo físico y soportar incomodidades y suciedad (por ejemplo, camionero, capataz de industria, jornalero, mecánico y peón). Esto es, los trabajos manuales se reservan para ellos, mientras que los no manuales son compartidos por ambos géneros. Las dos únicas profesiones que se desean más para ellas son abogado/a y maestro/a, aunque las diferencias son leves.

A este resultado del estudio hay que añadir otro no menos significativo: son las mujeres de la muestra las que más diferencias hacen con sus puntuaciones entre profesiones masculinas y femeninas, y esta discriminación es mayor en las ocupaciones de cuello azul. Concluye la autora diciendo que “parece que las propiedades de suciedad y fuerza física, asociadas a las ocupaciones de mecánico y camionero, son ampliamente rechazadas por y para las mujeres” (Gómez Bueno, 1996: 228).

La influencia que la familia puede tener en las elecciones de los chicos y las chicas es resaltada también en el trabajo de López Sáez (1995), quien encuentra conexión entre la elección que realizan los chicos y las chicas con las expectativas que los padres y madres tienen de ellos/as. Así, las chicas que hacen elecciones típicamente femeninas actúan conforme a la norma subjetiva sin transgredirla, estando la elección en consonancia con las expectativas familiares. Al contrario ocurre con las chicas que realizan elecciones no tradicionales, en las que se aprecia la tendencia de las familias a valorar más esta opción para sus hijas.

En estos trabajos puede apreciarse la importancia que la variable género tiene en las elecciones vitales, académicas y profesionales que hacen las personas jóvenes. En concreto, queda constatada la influencia de las expectativas docentes y familiares en la elección de los/as jóvenes, poniéndose de relieve la confluencia de dichas expectativas con las propias, especialmente para el caso de las chicas. Dicho ajuste quedará reforzado (en mayor o menor medida, y en una u otra dirección) por los valores que las jóvenes tengan y por la claridad de los mismos, situándose el conjunto de esta información en la base de sus planes de vida.

4. Objetivos

Aunque el propósito general de la investigación era explorar cuáles son las aspiraciones y las expectativas académicas, profesionales y vitales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria (4º de ESO) en localidades de contextos socio-económicos diferentes de la provincia de la Huelva, aquí nos centramos en describir los resultados respecto de los siguientes objetivos parciales:

1. Conocer las aspiraciones educativas, profesionales y vitales de las chicas de 4º de ESO, indagando en las opciones que piensan tomar al finalizar la escolaridad obligatoria (continuar estudios, incorporarse al mundo laboral, formar una familia...).
2. Delimitar las opiniones que los/as docentes tienen respecto a las futuras decisiones educativas, profesionales y vitales de sus alumnas.
3. Identificar las expectativas que los familiares más cercanos (madre y padre o tutores/as legales) tienen con respecto al futuro itinerario formativo laboral de sus hijas (continuar estudios o no; acceder a ciclos formativos, bachillerato, universidad, etc.).
4. Identificar las semejanzas y diferencias que existen en las expectativas de los tres colectivos (alumnas, docentes y familias) respecto al futuro académico, vocacional y vital de las alumnas que finalizan la E.S.O.



5. Diseño de la investigación

El estudio se enmarca dentro de lo que se denomina genéricamente como investigación descriptiva, que persigue describir de forma detallada la realidad objeto de estudio, siendo la encuesta uno de los métodos más importantes y habituales de esta. Destacamos este hecho en tanto que nuestro estudio se desarrolla a través del método de encuesta.

5.1. Selección de la muestra

La población del estudio se definió como la formada por aquellas alumnas que cursaban 4º de ESO en alguno de los 57 Institutos de Educación Secundaria de Huelva y su provincia. Por lo tanto, eran chicas que estaban finalizando la escolaridad obligatoria, y que tenían que decidir su trayectoria educativa, profesional y vital futura.

La elección de esta provincia andaluza se justificó, desde el principio, por la diversidad de actividades socio-económicas que predominan en sus diferentes comarcas. Pensábamos que la provincia de Huelva contenía en sí misma un conjunto bastante representativo de las actividades socio-económicas predominantes en toda la Comunidad Autónoma Andaluza. Centrar el estudio en esta población nos permitiría analizar la influencia ejercida por la actividad socio-económica del entorno en las aspiraciones y expectativas vitales de las chicas.

La selección de la muestra se realizó conforme a un muestreo no probabilístico: el muestreo por cuotas. Esta decisión viene justificada por la necesidad de recoger información, no sólo de las alumnas, sino también de las descripciones y valoraciones que sobre ellas emitirían sus profesores y profesoras y sus padres y madres. Ello requería contar con centros (y con profesorado) interesados en el estudio, dispuestos a facilitar el proceso de recogida de información.

Por otra parte, el establecimiento de estratos de la población como base para la selección muestral, tarea propia del muestreo por cuotas, nos permitía elegir para el estudio un centro de cada una de las principales comarcas onubenses, representativas cada una de ellas de una actividad socio-económica diferente:

- IES 1: Sierra (ganadería, agricultura y turismo rural).
- IES 2: Costa (sector servicios, turismo estival, pesca).
- IES 3: Costa Litoral (sector servicios, industria manufacturera y agricultura).
- IES 4: Condado Litoral (sector servicios e industria).
- IES 5: Andévalo Oriental (minería en declive, inicio de otras actividades: agricultura, turismo).
- IES 6: Campiña (sector agrario).

La muestra definitiva estuvo constituida por 291 chicas procedentes de localidades de las zonas mencionadas.

5.2. Técnicas para la recogida de la información

Para recabar la información necesaria para el estudio se utilizaron un total de cinco instrumentos², dos protocolos de entrevistas y tres inventarios. Aquí nos referimos exclusivamente a los instrumentos que se relacionan con los objetivos de investigación ya expuestos, que son los siguientes:

- Protocolo de entrevista semiestructurada A-2 sobre *Aspiraciones y expectativas educativas, profesionales y vitales de las alumnas*, que contiene un

total de once preguntas, cinco cerradas y seis abiertas. En este trabajo utilizamos los datos aportados en relación con las cuestiones que abordaban directamente el tema de los intereses académicos y profesionales.

- Inventario A-3.2 (*Imagen y expectativas del profesorado sobre las alumnas*), dirigido al profesorado que ejerce la acción tutorial del grupo de alumnas. En este caso, puesto que cada tutor/a tenía que valorar a un grupo amplio de alumnas, se optó por un formato de cuestionario con pocas preguntas, centradas en las cuestiones más relevantes para el estudio. Aquí nos referimos a la opción educativa, vocacional y vital que los/as docentes creen que sus alumnas deberían tomar al finalizar la E.S.O. y la que consideran que las alumnas piensan tomar.

- Protocolo de entrevista semiestructurada A-4, sobre *Imágenes y expectativas de las familias sobre sus hijas*. Si bien se dirige a ambos progenitores, la entrevista fue realizada mayoritariamente (en un 77% de los casos) por las madres de las alumnas. Tiene un total de 10 preguntas, la mayor parte de ellas cerradas, y aquí nos centramos en las preguntas 6 a 10, que son las que se orientan a identificar las expectativas familiares sobre las decisiones educativas, vocacionales y vitales de las chicas.

5.3. Procedimientos utilizados para el análisis de la información

Dado que la mayoría de las variables del estudio permitían la cuantificación, los procedimientos aplicados para el análisis han sido estadísticos. Concretamente, se han calculado los porcentajes de respuestas a las distintas modalidades de cada variable, utilizando para ello el programa SPSSPC.

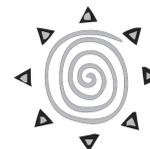
En el caso de las preguntas abiertas, presentes en las entrevistas a las alumnas y sus familias, y dado que en ellas las respuestas que se emiten son libres, encontramos una amplia diversidad de las mismas, lo que ha requerido de un análisis previo que permitiese determinar cuáles eran las categorías de respuestas más frecuentes y de mayor interés para los fines de la investigación. Una vez realizada esta operación por parte de las investigadoras, las variables implicadas en las preguntas abiertas quedaron codificadas como variables nominales con dos o más categorías de respuestas. A partir de aquí, su análisis ha sido el mismo que el aplicado al resto de variables.

6. Resultados

6.1. Decisiones y expectativas de las chicas respecto a su futuro educativo, vocacional y vital

Un 88.9% de las chicas que participan en el estudio manifiestan haber decidido ya lo que quieren hacer una vez finalizada la etapa obligatoria. Esta situación es lógica si tenemos en cuenta que están a punto de concluir dicha etapa y, por tanto, próximas al momento de optar. Aunque no se debe olvidar que las entrevistas fueron realizadas en el primer trimestre del curso, y que todavía, por tanto, desconocían sus resultados académicos finales. Estos resultados pueden llegar a tener un peso importante en el momento concreto de la decisión.

Las opciones posibles una vez obtenido el Título de Graduada en Educación Secundaria han sido contempladas en la siguiente pregunta (ver tabla 1). Podemos apreciar que de las ocho opciones, sólo cuatro han sido seleccionadas, aunque son dos de ellas las que agrupan prácticamente a la totalidad de las alumnas. Así, dos tercios de las chicas se decantan por estudiar bachillerato en alguna de sus



modalidades, y el tercio restante muestra preferencia por un ciclo formativo de grado medio. Tan sólo un número pequeño de chicas (concretamente, 4) manifiesta su deseo de abandonar todo tipo de estudios para iniciar su vida laboral.

OPCIONES EDUCATIVAS, PROFESIONALES Y/O VITALES POSIBLES AL FINALIZAR LA ESO	Porcentaje
Estudiar Bachillerato	68.2%
Quedarse en casa y decidir más tarde	0.0%
Preparar oposiciones	0.0%
Cursar un ciclo formativo de grado medio	29.3%
Buscar un trabajo	1.4%
Vivir en pareja y formar una familia	0.0%
Ayudar en casa o en el negocio familiar	0.0%
Otra opción distinta	1.1%

Tabla 1. Opciones educativas, profesionales y/o vitales de las chicas

Estos datos indican, por tanto, que una amplia mayoría de alumnas se decanta por proseguir estudios y continuar su formación académica, siendo muy alto (casi del 70%) el porcentaje de ellas que optan por hacer el bachillerato, entendemos que con vistas a incorporarse posteriormente a los estudios universitarios. Más adelante podremos comparar si sus profesores/as y padres/madres coinciden con ellas en esta decisión.

Nos centramos ahora en conocer los ámbitos profesionales por los que muestran mayor interés a la hora de proseguir estudios o trabajar. En la tabla 2 se muestran sus preferencias en cuanto a los mismos. El bio-sanitario, el psico-pedagógico y el administrativo son los tres más elegidos y, entre ellos, agrupan aproximadamente al 47% de las alumnas. El artístico y el humanístico-literario les siguen, con más de un 16% de alumnas que eligen uno u otro. A su vez, los menos elegidos son limpieza, mecánico-manual y militar-seguridad

ÁMBITO PROFESIONAL	%	ÁMBITO PROFESIONAL	%	ÁMBITO PROFESIONAL	%
Científico	5.3	Técnico	3.9	Bio-sanitario	21.1
Human. y lit.	7.7	Limpieza	0.0	Psico-pedagógico	13.0
Social	4.6	Econ. y empresarial	3.9	Comercial	5.6
Administrativo	12.7	Deportivo	6.0	Militar-de segur.	2.5
Artístico	8.8	Mecánico-manual	0.4	Otros	4.6

Tabla 2. Ámbitos profesionales en los que las chicas prefieren estudiar y/o trabajar

Estas opciones están en consonancia con la tradicional división del trabajo entre mujeres y hombres. Las chicas, en sus elecciones, reflejan la tendencia general de las mujeres a buscar trabajo en ámbitos con un importante contenido asistencial, de ayuda y cuidado a otras personas, como ocurre con las profesiones

bio-sanitarias y psico-pedagógicas. A su vez, evitan campos como el científico, el mecánico-manual, etc., en los que se incluyen profesiones que han ejercido y ejercen frecuentemente los hombres.

Para comprender las elecciones femeninas, el porqué las chicas se decantan por unos campos y parecen evitar otros, conviene preguntar las razones por las que hacen sus elecciones, a fin de vislumbrar, dentro de lo posible, los valores que buscan satisfacer a través del ejercicio de una profesión. La pregunta siguiente, dentro de la entrevista A-2, pretenden profundizar en este tema. Se trata de una cuestión abierta que ha sido categorizada *a posteriori*, a partir del análisis de las respuestas dadas.

Puesto que les preguntamos por la razón por la que les atrae el campo profesional elegido, es evidente que las respuestas dependen en gran medida del campo seleccionado en la pregunta anterior. Pese a ello, resulta posible identificar un conjunto de categorías que representan a las respuestas más frecuentes. Estas categorías, así como los porcentajes de elección, aparecen en la tabla 3.

RAZONES POR LAS QUE ELIGEN UN CAMPO EDUCATIVO-PROFESIONAL	Porcentaje
Aconsejada por familia y amistades (o porque una persona conocida desempeña ese trabajo)	5.7%
Le gusta algo relacionado con esa profesión (“los ordenadores”, “la naturaleza”, etc.)	58.1%
Le gusta ayudar/atender/asistir a los/as demás y/o estar en contacto con ellos/as	18.6%
Fácil colocación (o acceso al empleo)	2.9%
Trabajo o profesión que considera que “está a su alcance”	2.5%
Siente vocación desde pequeña	7.5%
Otras opciones	4.7%

Tabla 3. Razones por las que eligen un campo profesional

En la gran mayoría de los casos (un 58%), las elecciones se justifican en virtud de alguna característica o contenido del campo profesional que resulta atractivo para las alumnas que lo eligen. Algunos ejemplos de respuestas que pueden aclarar mejor el contenido de esta categoría son:

“Me gusta vender productos” (052/A2-4).

“Me gusta todo el tema de ordenadores” (015/A2-4).

“Me gusta el trato con la gente, el comunicarme...” (016/A2-4).

“Me gusta la filosofía, el latín, el griego” (084/a2-4).

Es interesante destacar que más de un 18% de las alumnas, han señalado que su elección vocacional se justifica en el hecho de que les gusta ayudar a otras personas. A continuación, citamos algunas respuestas que reflejan esta idea:

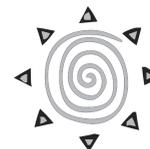
“Me gustan mucho los niños (estar a su cuidado)” (050/A2-4)

“Deseo enseñar a hablar a niños con problemas para expresarse. Me gusta ayudar a estos niños a hablar” (053/A2-4)

“Desde chica me ha gustado ayudar a la gente. Me gustan los hospitales. Yo sería una enfermera agradable” (010/A2-4)

“Me gusta la medicina, cuidar a las personas, sanarlas” (081/A2-4).

En este tipo de respuestas se aprecia cómo algunas chicas muestran preferencias por trabajos en los que puedan desarrollar funciones de cuidado y atención a otras personas. De alguna forma nos indican que se sentirían contentas y satisfechas



desarrollando puestos laborales en los que puedan dar salidas a estos intereses. Obvia decir que estas funciones de cuidado y atención a los/as demás son las que se asigna a las mujeres en el proceso de socialización, desde el cual se potencia el papel de la mujer en las tareas reproductivas. De esta manera, es fácil pensar que las chicas se sienten cómodas precisamente en aquellas funciones para las cuales han sido educadas o, mejor dicho, socializadas.

El resto de razones por las que seleccionan un determinado ámbito profesional, por orden, son:

- Sentir vocación desde pequeña.
- Estar aconsejada por familiares o bien haber visto en su familia más cercana modelos que le han marcado.
- Creer que es un ámbito profesional en el que resulta fácil encontrar un trabajo.
- Considerar que el tipo de trabajos propios del ámbito elegido “están a su alcance”, es decir, pueden aspirar a ellos según su expediente académico y sus capacidades para el estudio.

Para concluir con esta descripción de las decisiones y expectativas de las alumnas de 4º de ESO, vamos a comentar las respuestas que nos dan a una pregunta abierta en la que intentamos que añadan aspectos relativos a sus aspiraciones y expectativas no contemplados en la entrevista. Se trata, por tanto, de cuestiones sugeridas por las propias alumnas y que, en consecuencia, son importantes para ellas. En la tabla 4 presentamos las categorías utilizadas para resumir sus respuestas junto con el porcentaje de aparición de cada una de ellas.

CUESTIONES QUE LAS ALUMNAS AÑADEN EN LA ENTREVISTA RESPECTO A SUS ASPIRACIONES Y EXPECTATIVAS	Porcentaje
Estudiar y trabajar fuera porque hay más posibilidades que en el pueblo	41.3%
Quedarse en el pueblo trabajando y así estar rodeada de la propia familia	34.3%
Preferencia por estudiar (bachillerato, universidad,...), en general	10.2%
Deseo de estudiar/trabajar para no fracasar y depender de su pareja. Ser reconocida por el propio trabajo	2.0%
Tener lo que “todo el mundo tiene en la vida”: trabajo, pareja, casa, coche, ...	4.3%
Otras cuestiones	7.9%

Tabla 4. Cuestiones sobre sus aspiraciones y expectativas que las chicas añaden al final de la entrevista

Como se puede apreciar, la mayoría de las alumnas plantean que en los entornos locales no existen las mismas posibilidades que en la ciudad, por lo que prevén salir del pueblo para poder llevar a cabo sus planes educativos y profesionales. No obstante lo anterior, muchas de las chicas buscan la forma de compaginar su afán por estudiar y trabajar de acuerdo con sus intereses y aspiraciones, con la opción de quedarse cerca de sus familiares y amigas/os.

También son muchas -más del 10%- las que manifiestan su interés de proseguir estudios, conscientes de que sólo con una buena formación se puede aspirar a una buena posición profesional. En un porcentaje menor de casos, las chicas manifiestan su deseo de no depender de sus futuras parejas y desean ser reconocidas por sí mismas.

6.2. Expectativas del futuro educativo-vocacional de las chicas manifestadas por el profesorado

Una vez descritas las expectativas y aspiraciones educativas, vitales y profesionales que tienen las alumnas de 4º de ESO participantes en el estudio, pasamos a presentar lo que piensan sus tutores/as respecto de dichas expectativas.

La primera de las preguntas dirigidas a los/as tutores/as se refiere a la opción formativa-laboral que consideran estos/as que sus alumnas *deben tomar*. Se trata de una pregunta abierta que ha sido categorizada *a posteriori*. En la tabla 5 se presentan los resultados obtenidos ante esta cuestión.

OPCIONES FORMATIVO-LABORALES QUE LOS/AS TUTORES/AS PIENSAN DEBERÍAN ELEGIR SUS ALUMNAS	Porcentaje
Ciclo formativo	36.5%
Bachillerato	41.4%
Universidad	5.9%
Inserción laboral	5.0%
Otras opciones	11.3%

Tabla 5. Opciones formativo-laborales que, según los/as tutores/as, deberían seleccionar las alumnas

Como se puede apreciar, las opciones mayoritarias son el bachillerato y los ciclos formativos. Tan sólo de un 6% de las alumnas consideran explícitamente sus tutores/as que deben ir a la universidad. Así, en principio, muchas son consideradas como "aptas" para el bachillerato, lo que no implica que necesariamente deban cursar una carrera con posterioridad. Destaca también que, según las/os tutoras/es, un 5% de las alumnas debería dejar los estudios y buscar un trabajo para su inserción laboral.

Estos datos son semejantes a los expuestos en la tabla 6 en la que, a diferencia de la 5, se sintetizan los porcentajes de respuestas para las mismas alternativas, aunque la pregunta ahora difiere notoriamente. Se solicita al/la tutor/a que indique qué opción formativo-laboral cree que *van a tomar* sus alumnas, independientemente de la opción que él/ella considere oportuna y adecuada.

OPCIONES FORMATIVO-LABORALES QUE LOS/AS TUTORES/AS PIENSAN QUE SUS ALUMNAS ELIGIRÁN	Porcentaje
Ciclo formativo	27.9%
Bachillerato	53.4%
Universidad	2.9%
Inserción laboral	7.7%
Otras opciones	8.2%

Tabla 6. Opciones formativo-laborales que, según los/as tutores/as, van a tomar sus alumnas

Así, en opinión del profesorado, más de la mitad de las chicas van a inscribirse en una modalidad de bachillerato, aunque sólo un 3% de ellas piensa llegar a la universidad. El porcentaje de alumnas que dejará los estudios es ahora mayor. Casi un 8% de ellas, según los/as tutores/as, se insertará en el mundo laboral y abandonará el mundo académico.

Como se observa, de la comparación de las tablas 5 y 6, los/as tutores/es piensan que los ciclos formativos constituyen la opción más adecuada para un porcentaje de alumnas mayor que el que cree que finalmente optará por esta



modalidad educativa. Al mismo tiempo, consideran al bachillerato como mejor opción para menos alumnas de las que creen que cursarán esta formación. Dicho de otra forma, no enviarían al bachillerato a todas las chicas que creen que lo van a cursar. Habría un 12% de alumnas que, en su opinión, debería tomar otra opción.

No resulta posible hacer una comparación directa entre las expectativas de las alumnas y las que sobre ellas tienen sus tutores/as, ya que las opciones de respuesta³ no son las mismas en ambos casos. Sólo podemos destacar, *grosso modo* que, comparando las opiniones de profesorado y alumnas:

- Existe una importante diferencia entre el 68.2% de chicas que han optado por bachillerato y el 41.4% de chicas que, según sus docentes, deberían optar por esta modalidad.

- Las diferencias respecto de las elecciones de las alumnas son menores en lo relativo a las opciones que el profesorado cree que las alumnas tomarán. Se destaca que, mientras un 29.3% de las chicas opta por un ciclo formativo, sus tutores/as creen que esta opción es la que tomarán un 27.9% de ellas. Los porcentajes, por tanto, son muy similares, si bien, en opinión de los tutores y tutoras, más chicas deberían optar por la formación profesional.

- Resulta curioso el hecho de que sólo un 1.4% de las chicas estén planeando incorporarse al mundo laboral, mientras que el porcentaje de chicas que los/as tutores/as creen que lo harán es bastante mayor.

Existen, por tanto, ciertas diferencias en las expectativas de las chicas respecto de sus opciones educativas, profesionales y vitales, y las de sus docentes tutores/as.

6.3. Expectativas del futuro educativo-vocacional de las chicas manifestadas por la familia

A través de la entrevista semi-estructurada a las familias se ha intentado recoger lo que éstas esperan para el futuro vital, académico y laboral de sus hijas. Las dos primeras preguntas a este respecto coinciden en forma con la formulada a las chicas sobre la decisión posible a tomar tras la culminación de la ESO. Concretamente, primero se les pregunta a las madres y padres qué decisión creen que tomarán sus hijas cuando terminen la ESO, y posteriormente se indaga en la opción, entre las mismas alternativas posibles, que a ellas/os les gustaría que tomaran. De esta forma, además de conocer qué esperan de sus hijas, podemos ver si existen coincidencias entre las expectativas de ellas y las suyas propias.

Empezamos presentando los resultados relativos a la decisión que creen que tomarán sus hijas cuando terminen sus estudios obligatorios. En la tabla 7 se indican los porcentajes de respuestas en cada una de las alternativas posibles. En términos generales, las familias parecen conocer bien las decisiones educativo-vocacionales de sus hijas, ya que los porcentajes de las distintas opciones coinciden básicamente con las respuestas de las chicas presentadas en la tabla 1.

OPCIONES EDUCATIVAS, PROFESIONALES Y/O VITALES POSIBLES AL FINALIZAR LA ESO	Porcentaje
Estudiar Bachillerato	64.9%
Quedarse en casa y decidir más tarde	1.3%
Preparar oposiciones	0.0%
Cursar un ciclo formativo de grado medio	31.4%
Buscar un trabajo	0.8%
Vivir en pareja y formar una familia	0.0%
Ayudar en casa o en el negocio familiar	0.8%
Otra opción distinta	0.8%

Tabla 7. Opciones educativas, profesionales y/o vitales que las familias creen que tomarán sus hijas

No obstante, y dado que las preguntas formuladas a familias y alumnas coinciden, es posible hacer un recuento del porcentaje de veces que la decisión de la alumna es igual a la que su familia le asigna. En la tabla 8 aparecen los resultados de este análisis conjunto de las dos variables. Se aprecia que las familias han seleccionado la misma opción que sus hijas en más de un 80% de los casos. Pese a este notable nivel de coincidencia, no debemos olvidar que casi un 17% de las madres y padres tienen una idea errónea de la elección que su hija planea hacer.

COINCIDENCIAS ENTRE LA ALUMNA Y SU FAMILIA RESPECTO A LA OPCIÓN QUE LA PRIMERA TOMARÁ AL FINALIZAR ESO	Porcentaje
Coincidencias	83.2%
Diferencias	16.8%

Tabla 8. Coincidencias entre alumnas y familias respecto a la opción que aquellas tomarán al finalizar la ESO

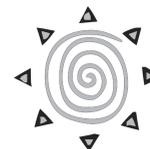
Sin embargo, el panorama cambia bastante cuando se les pregunta por la opción que les gustaría que tomaran -y no por la que creen que van a tomar-. En la tabla 9, en la que se presentan los porcentajes de respuestas, podemos apreciar que una amplia mayoría de madres y padres -sobre el 88%- manifiestan el deseo de que sus hijas estudien el bachillerato. Es decir, las familias aspiran a que sus hijas hagan unos estudios secundarios post-obligatorios que les den acceso directo a la universidad. Tan sólo un porcentaje menor al 10% de padres y madres prefieren que hagan estudios de formación profesional.

OPCIONES EDUCATIVAS, PROFESIONALES Y/O VITALES POSIBLES AL FINALIZAR LA ESO	Porcentaje
Estudiar Bachillerato	87.8%
Quedarse en casa y decidir más tarde	0.4%
Preparar oposiciones	1.3%
Cursar un ciclo formativo de grado medio	9.7%
Buscar un trabajo	0.8%
Vivir en pareja y formar una familia	0.0%
Ayudar en casa o en el negocio familiar	0.0%
Otra opción distinta	0.0%

Tabla 9. Opciones educativas, profesionales y/o vitales que las familias desean que tomen sus hijas

Así, aunque es alto el porcentaje de chicas -recordemos que superior al 68%- que aspira a estudiar bachillerato, es aún mayor el de las familias que prefieren esta opción educativa para el futuro profesional de las chicas. Es decir, se espera de las hijas que cursen estudios del más alto nivel, en tanto que el bachillerato es una etapa esencialmente propedéutica, cuyo valor reside en su vinculación directa con las titulaciones universitarias.

Nuevamente, es posible comparar de forma directa la opción elegida por cada alumna y la que su familia desea para ella (ver tabla 10). Como se puede apreciar, el nivel de coincidencia vuelve a ser alto, de forma que, en más del 77% de los casos, lo que las hijas piensan hacer al acabar la ESO es lo mismo que desean sus madres y padres que hagan. Destacamos que esto no sucede así con más de un 22% de las alumnas, cuyas familias desean que tomen una opción distinta a la que estas tienen planeada.



COINCIDENCIAS ENTRE LA ALUMNA Y SU FAMILIA RESPECTO A LA OPCIÓN TRAS LA ESO DESEADA	Porcentaje
Coincidencias	77.5%
Diferencias	22.5%

Tabla 10. Coincidencias entre alumnas y familias respecto a la opción deseada tras finalizar la ESO

Se puede hacer una nueva comparación directa, esta vez sólo con las opiniones de padres y madres respecto, por un lado, de la opción que creen que tomarán sus hijas y, por otro, de la que desean que tomen. En la tabla 11 aparecen los resultados de esta nueva comparación, pudiéndose apreciar que en la gran mayoría de casos, la decisión que la familia piensa que tomará su hija es también la que desea que tome. Por tanto, se suele desear para las hijas las mismas opciones que se cree que estas están barajando, aunque esto no es así en un 27% de familias.

COINCIDENCIAS ENTRE LA OPCIÓN QUE SE PIENSA QUE TOMARÁ LA HIJA Y LA QUE SE DESEA QUE TOME	Porcentaje
Coincidencias	73%
Diferencias	27%

Tabla 11. Coincidencias entre la opción que se piensa que tomará la hija y la que se desea que tome

A estas expectativas educativas de madres y padres, debemos añadir lo que esperan de sus hijas en el plano profesional. Cabría la posibilidad de que desearan que la formación académica de sus hijas sea alta y que estas estén bien formadas, pero no necesariamente para que en un futuro ejerzan una profesión. Por esto, les preguntamos a las familias por el grado en que consideran importante que sus hijas trabajen el día de mañana y desempeñen un puesto laboral, sea este cual sea. Sus respuestas aparecen en la tabla 12.

En general, existe un gran nivel de acuerdo en las opiniones si tenemos en cuenta que la desviación típica apenas sobrepasa el medio punto. Las valoraciones de la importancia del trabajo son, por otra parte, bastante altas (la media es 5.77 sobre un máximo de 6). En consecuencia, las familias quieren que sus hijas trabajen el día de mañana.

GRADO EN QUE LAS FAMILIAS CONSIDERAN IMPORTANTE QUE SUS HIJAS DESEMPEÑEN UN PUESTO DE TRABAJO	PORCENTAJE
Nada importante	0.0%
Poco importante	0.4%
Algo importante	0.0%
Importante	4.1%
Bastante importante	12.9%
Muy importante	82.6%
Media/(D.T.)	5.77/(0.56)

Tabla 12. Importancia que tiene para las madres y padres que sus hijas desempeñen un puesto laboral

Es conveniente, no obstante, relacionar estas opiniones sobre la importancia del trabajo de las hijas con el tipo de trabajo que se espera que estas desempeñen en el futuro. En principio, esperamos que las familias quieran para sus hijas trabajos de alto nivel de cualificación y prestigio. No debe olvidarse que, además de considerar el trabajo como algo importante, una vasta mayoría de padres y

madres han expresado su deseo de que sus hijas cursen bachillerato y, por tanto, accedan a estudios universitarios. Sería lógico pensar que, puesto que se espera que las hijas tengan un alto nivel de formación, se desea para ellas trabajos de gran cualificación. En la tabla 13 hemos sintetizado lo que opinan las familias al respecto. Se trata, en este caso, de una pregunta abierta en la que pedíamos que indicasen qué puesto de trabajo les gustaría que su hija desempeñase en un futuro. Sus respuestas fueron categorizadas *a posteriori* con las alternativas que se presentan en dicha tabla.

Como se aprecia en la tabla 13, casi dos tercios de las familias expresa que confían en que sus hijas puedan conseguir un trabajo que se adecue a los estudios que realicen. Cuando en la entrevista se les insistía para que concretasen un poco más, solían hacer alusión a trabajos que requieren titulaciones de grado medio como maestras o administrativas, ejemplos típicos de roles femeninos tradicionales.

TIPOS DE TRABAJOS QUE LAS FAMILIAS DESEAN PARA SUS HIJAS	PORCENTAJE
Respuestas del tipo “cualquiera” o “cualquier cosa”	4.6%
Un trabajo relacionado con los estudios que realice	64.0%
Que haga lo que quiera y le vaya bien	17.2%
Que alcance lo máximo según sus méritos y/o estudios	1.7%
Otras respuestas (bastante dispares entre sí)	12.6%

Tabla 13. Tipos de trabajos que desean las familias para sus hijas

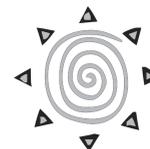
Por otra parte, las madres y padres no tienen aspiraciones laborales elevadas para sus hijas. Sólo un 1.7% de ellas/os manifiesta abiertamente su deseo de que sus hijas alcancen lo máximo o que accedan a las opciones profesionales de mayor prestigio y remuneración.

Es necesario completar todos estos datos con las respuestas a la pregunta abierta con la que se cierra la entrevista a las familias. En ella, y al igual que se hizo con las propias alumnas, solicitamos a las madres y padres que nos indique si hay algo más que quieran añadir respecto al futuro educativo, profesional y vital, en general, de sus hijas. Sus respuestas se resumen en la tabla 14.

ASPIRACIONES GENERALES DE LAS FAMILIAS RESPECTO AL FUTURO DE SUS HIJAS	PORCENTAJE
Respuestas vagas y diversas (“tiene un futuro difícil esta generación”, “que hubiese seguido estudiando en el conservatorio”,...).	59.4%
Que tenga un trabajo (tras estudiar) que le permita ser independiente y hacer lo que le guste.	19.4%
Que sea feliz (“que tenga suerte en lo que haga”, “que esté a gusto”, “que se case con un buen hombre y no le falte de nada”,...)	14.5%
Que tenga trabajo y familia (“que estudie”, “que trabaje”, “que tenga hijos”, “que tenga una casa”, “que se case”...)	2.4%
Que estudie, que termine el bachillerato (trabaje luego o no)	4.2%

Tabla 14. Aspiraciones educativas/profesionales y/o vitales de las familias para sus hijas

Se aprecia, entre las respuestas que resultan de fácil agrupación, que la mayoría desea que sus hijas estudien, trabajen y hagan lo que les gusta. También, un porcentaje importante de las respuestas inciden en la felicidad general de sus hijas, hagan lo que hagan. Destacamos especialmente el hecho de que no se haya dado un volumen importante de respuestas que expresen el deseo familiar de que sus hijas destaquen profesionalmente, que lleguen a lo más alto, que sean admiradas y reconocidas en el terreno profesional.



En la respuesta a esta pregunta abierta, por otra parte, detectamos un grupo numeroso de padres/madres que a la hora de contestarla aludían al hecho de que sus hijas salieran o no del pueblo para encontrar un futuro mejor. En la tabla 16 sintetizamos la opinión de las 67 familias que, aludiendo o no a otros temas recogidos en la tabla 15, se referían también a esta cuestión. No debe olvidarse que los porcentajes no son relativos a la totalidad de las familias encuestadas, sino a las 67 (un 27.57%) que apuntaban información respecto al tema que nos ocupa.

Así, como se observa en la tabla 15, la mayoría de las familias que se han expresado sobre la posibilidad de abandonar el pueblo, admitiría que su hija se fuese si con ello tuviera mejores oportunidades. En este sentido, toda opción formativa que pase por la universidad requeriría, en algunos casos, abandonar temporalmente el pueblo para cursar los estudios. No obstante, conviene subrayar que en torno al 43% de familias preferiría que la alumna se quedara en el pueblo o, en todo caso, se marchara a un sitio muy cercano.

EXPECTATIVAS FAMILIARES RESPECTO A QUE SUS HIJAS ABANDONEN O NO EL LUGAR DE RESIDENCIA	PORCENTAJE
Que se quede en el pueblo.	25.4%
Que se vaya fuera si es necesario, que no se limite a este pueblo para estudiar, trabajar y/o vivir.	56.7%
Si se tiene que ir que se vaya, pero no muy lejos, que esté cerca.	17.9%

Tabla 15. Aspiraciones de las familias para sus hijas en relación con abandonar o no el lugar de residencia

7. Conclusiones

Teniendo en cuenta el alto porcentaje de chicas que manifiesta su deseo de proseguir estudios tras finalizar la E.S.O., podemos decir que, al menos a nivel cuantitativo, la presencia de las mujeres en el sistema educativo, una vez finalizado el periodo obligatorio, es una realidad. En nuestra investigación hemos comprobado cómo ellas insisten en continuar estudiando, en particular, el bachillerato. Las respuestas de sus familiares son muy similares, aun cuando hay más madres/padres que creen que sus hijas van a realizar algún ciclo formativo y, por tanto, que son menos las que van a cursar bachillerato. Sus expectativas son diferentes a las de sus hijas. Pese a que después de cursar ciclos formativos de grado superior se puede acceder a la universidad, parece ser que hay menos familias que aspiran a que sus hijas hagan este tipo de estudios.

Si contrastamos los datos aportados por las chicas y por sus tutoras o tutores, apreciamos que son éstas/os quienes tienen unas expectativas inferiores respecto a sus alumnas. Incluso difieren al plantear qué creen que deben estudiar y qué creen que, finalmente, van a hacer. La opción de incorporarse al mundo laboral directamente la tienen más presente (aunque en pocos casos) estos/as informantes. También son más proclives a considerar que más chicas cursen ciclos formativos, en detrimento de cursar bachillerato.

En otras palabras, las chicas y sus familias tienen unas expectativas de futuro a nivel académico algo más elevadas que las que mantiene su profesorado. Y esto es importante, ya que diversos estudios muestran cómo las expectativas que mantiene el profesorado respecto a su alumnado incide en este (Rosenthal y Jacobson, 1968; Cubero y Moreno, 1996).

Con respecto a los ámbitos en los cuales ellas plantean centrarse en el futuro (lo que las conduce a optar por una rama u otra de bachillerato, así como por un ciclo formativo u otro, atendiendo a las posibilidades formativas que su contexto vital les ofrece), hemos de resaltar que el bio-sanitario y el psico-pedagógico siguen estando a la cabeza de las opciones. Aspirar a ser maestra o enfermera/

médica sigue siendo una realidad en el colectivo femenino. Esto concuerda con los resultados de estudios previos que nos remontan, incluso, a lo que ocurría a finales del siglo XIX (Cremades, 1995; Acuña Franco, 1995a y 1995b; Ballarín Domingo, 2001; Gaviria, 1994).

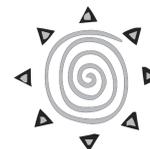
Junto a esta información hemos de señalar que también hay chicas, aunque sean pocas, que claramente se inclinan hacia ámbitos profesionales considerados como masculinos: técnico, forestal, ingeniería... De todas formas, las respuestas de las chicas se refieren al futuro más inmediato, al ámbito profesional en el que piensan implicarse tras terminar los estudios previos necesarios. No sabemos si terminarán esos estudios ni sabemos cuál será el desarrollo profesional posterior. Trabajos como el de Acuña Franco (1995a) nos informan de que hay numerosas ocasiones en las cuales las chicas que realizan estudios tildados de masculinos, "femenizan" después su salida profesional, es decir, varían las salidas profesionales más típicas. Un ejemplo es el de las mujeres ingenieras que optan por la docencia.

Cuando las chicas informan de los motivos por los cuales se decantan por un tipo u otro de estudios apreciamos la ausencia de argumentos que vayan más allá de enfatizar que ese ámbito "les gusta", o bien que lo han escogido porque les permite trabajar por "el bien de otras personas". Esto nos lleva a pensar que debe haber una especie de inercia, que se puede remontar bastante atrás en el tiempo, que hace que en el proceso de socialización se vayan conformando unos intereses de forma gradual y paulatina, sin que en un momento particular se puedan esgrimir razones claras y fundamentantes de las decisiones. De todas formas hemos de resaltar que con sus escasas palabras siempre suelen aludir al hecho de trabajar con y para los demás, a esa faceta personal y humana del trabajo, ya explicitada en otros estudios como el de López Sáez (1995).

Este nivel y esta forma de asumir valores vitales y campos profesionales también parece ser una realidad, lo cual muestra coherencia, en el caso de las familias. Estas tienen muy claro que sus hijas tienen que trabajar, es una cuestión incuestionable, valga la redundancia; tienen asumido que sus hijas tienen que construirse su propio futuro y que esto pasa por desempeñar un trabajo. Ahora bien, qué tipo de trabajo, en qué condiciones, con qué nivel de formación, estas son cuestiones que ya pasan a estar más difusas. En general, la mayoría de las madres insiste en que sus hijas trabajen y que, si estudian, esos estudios les sean útiles para optar a un trabajo relacionado con su especialización. O bien no concretan sus respuestas y sólo aluden a que sus hijas puedan estudiar aquello que les guste.

La insistencia en el trabajo, aun cuando no se manifieste especial interés en que alcancen niveles altos de cualificación ni de desempeño profesional, nos parece un avance generacional importante. Somos conscientes de que hay muchas diferencias entre los contextos vitales y sociales de las chicas de este estudio y de los de sus familias (especialmente de sus madres), lo cual no es óbice para que no recalquemos que creemos se ha dado un salto cualitativo muy valioso. Las madres de estas chicas han vivido, en su mayoría, un esquema vital que les llevaba a tener estudios primarios (completos o no), a trabajar (si era necesario) y a ser esposas y madres, a estar al cuidado del hogar con todas las implicaciones que esto lleva: reclusión al ámbito de lo privado, dedicación plena a la familia, intenso trabajo doméstico, ausencia de desarrollo profesional, dependencia económica de los maridos... Pasar de esa situación a desear que sus hijas trabajen es un cambio muy relevante, aun cuando queden otros muchos pasos por trazar en este camino. No podemos olvidar, además, que nos hemos centrado en zonas rurales, por tanto, en contextos que suelen tener un desarrollo o avance más lentos que los urbanos. En general, el arraigo de ciertas costumbres y tópicos les hace menos proclives a los cambios.

En todo caso, y desde una perspectiva general, podemos concluir que la visión que subyace en las familias respecto al futuro de las hijas es cuanto menos curiosa. Se espera de ellas en un alto grado que accedan a la universidad. Se considera muy importante que el día de mañana desempeñe un puesto de trabajo,... Ahora



bien, cuando se trata de describir el puesto de trabajo, pocas madres y padres verbalizan su deseo de que sus hijas lleguen a lo más alto. De alguna forma, se las ve más “felices” y realizadas con los trabajos típicamente femeninos y no con los puestos de mayor prestigio que, como cabría esperar, son los más atractivos para una joven formada en la universidad.

Por tanto, no puede decirse que hayan desaparecido los modelos sexistas tradicionales que limitan el papel de la mujer en el mundo productivo. Lo correcto, quizá, sería decir que estos modelos han cambiado, han mutado de forma acorde con el estilo de vida actual. Antes el modelo “correcto” de mujer, es el de la que se queda en casa, no trabaja y dedica así, todo su tiempo al cuidado del hogar y la familia. Hoy en día, el nivel de vida propio de la *sociedad de consumo*, el aumento de divorcios y separaciones y, en general, otros factores, requieren de una mujer que trabaje, para “ayudar” en la economía doméstica, que no puede subsistir con un solo sueldo. Se busca potenciar a una mujer autónoma, que pueda sacarse a sí misma adelante y también a sus hijos/as, en caso de divorcio o separación. Pero eso sí, el cuidado de la familia sigue siendo para ella lo más importante y, en consecuencia, su abanico de opciones profesionales está limitado a los puestos tradicionalmente femeninos (enfermeras, maestras y administrativas), que no sólo les permiten dar salida a sus “cualidades”, a aquello para lo que “naturalmente” están dotadas (el cuidado y servicio a los/as demás), sino que también tienen horarios y responsabilidades altamente compatibles con la vida familiar, con los horarios escolares y, en definitiva, con las necesidades domésticas.

Notas

¹ Este artículo es un trabajo parcial de la investigación *Estudio exploratorio de las aspiraciones y expectativas educativas, profesionales y vitales de las chicas que finalizan la escolaridad obligatoria*, financiada por el Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) dentro del Plan Nacional de I+D+I (BOE de 28 de enero de 2003).

² Todos ellos son de elaboración propia, aunque se tuvieron en cuenta instrumentos similares previamente existentes. Antes de su aplicación fueron sometidos a la valoración por parte de personas expertas, tanto en la temática abordada, como en el diseño de instrumentos de investigación.

³ Conviene decir que en el inventario del profesorado, la información que estamos presentando proviene de preguntas abiertas categorizadas *a posteriori*, mientras que en las entrevistas a las alumnas y a sus familias se han utilizado preguntas cerradas con las mismas opciones de respuestas.

Referencias

- ACUÑA FRANCO, S. (1995a): «Dos caminos en el proceso de ser joven». En S. ACUÑA FRANCO (Coord.), *Coeducación y tiempo libre*. Madrid, Editorial Popular.
- ACUÑA FRANCO, S. (1995b): «El tiempo libre... ¿de quién?». En S. ACUÑA FRANCO (Coord.), *Coeducación y tiempo libre*. Madrid, Editorial Popular.
- BALLARÍN DOMINGO, P. (2001): *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid, Síntesis.
- BARBERÁ, E., MARTÍNEZ-BENLLOCH, I. y PASTOR, R. (1988): «Diferencias sexuales y de género en las habilidades cognitivas y en el desarrollo motivacional». En J. FERNÁNDEZ (Coord.): *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género* (95-123). Madrid, Pirámide.

- CLEMENTE, A., DOMÉNECH, F. y ALBIÑANA, P. (2000): «Adaptación académica en los adolescentes de secundaria: un análisis diferencial según el género». *Revista de ciencias de la educación*, 181, 33-38.
- CREMADES NAVARRO, M. A. (1995): «La coeducación como propuesta». En S. ACUÑA FRANCO (Coord.), *Coeducación y tiempo libre*. Madrid, Editorial Popular.
- CUBERO, R. y MORENO, M. C. (1996): «Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años escolares». En J. PALACIOS, A. MARCHESI, y C. COLL (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva* (285-296). Madrid, Alianza.
- FERNANDES, E. (1991): *Psicopedagogía de la adolescencia*. Madrid, Narcea.
- FIERRO, A. (1996): «Relaciones sociales en la adolescencia». En J. PALACIOS, A. MARCHESI, y C. COLL (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva* (339-346). Madrid, Alianza.
- GAVIRIA SOTO, J.L. (1994): «El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de secundaria». *Revista de investigación educativa*, 23, 262-273.
- GÓMEZ BUENO, C. (1996): «El género y el prestigio profesional». *Revista española de investigaciones sociológicas*, 75, 215-233.
- GONZÁLEZ TORRES, M. C. (1999): *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Navarra, Ediciones de la Universidad de Navarra.
- HERNÁNDEZ FRANCO, V. (2004): «Expectativas vocacionales de resultados en los estudiantes de secundaria». *Revista de investigación educativa*, 22 (1), 89-112.
- LÓPEZ SÁEZ, M. (1995): *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina*. Madrid, MEC-CIDE.
- MANASSERO MAS, M. A. y VÁZQUEZ ALONSO, A. (1995): *Atribución causal aplicada a la orientación escolar*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- PINAZO, D. y CARRERO, V. (1997): «El desajuste de expectativas laborales y la permanencia en el puesto de trabajo». *Revista electrónica de motivación y emoción*, 3 (4) (<http://www.reme.uji.es>).
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (2003): *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao, Desclée.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968): *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid, Marova.
- SUBIRATS, M. (1991): «La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar». *Infancia y sociedad*, 10, 43-52.

María Teresa Padilla Carmona
es Profesora de la Universidad de Sevilla
Correo electrónico: tpadilla@us.es

Magdalena Suárez Ortega
es Profesora de la UNED

Soledad García Gómez
es Profesora de la Universidad de Sevilla