

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
MEMORIA FINAL**

**DIAGNÓSTICO DE LAS NECESIDADES
FORMATIVAS DE LAS MUJERES ADULTAS
QUE HAN ABANDONADO
TEMPRANAMENTE LA EDUCACIÓN**

**Coordinadora: Ana María Santamaría Andradez
Delegación Provincial de la Consejería de Educación y
Ciencia de Huelva. Equipo Técnico Provincial**

Referencia del proyecto: PIV-104/00

**Proyecto subvencionado por la Consejería de Educación y
Ciencia de la Junta de Andalucía.
(Orden de 3-12-1999; Resolución de 26-07-2000)**

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

ÍNDICE:

- 1.1 Justificación e interés
- 1.2 Objetivos
- 1.3 Marco Teórico
- 1.4 Delimitación del problema
- 1.5 Metodología
 - 1.5.1.1.1 Técnicas de investigación
 - 1.5.1.1.2 Participantes
- 1.6 Hipótesis de trabajo
- 1.7 Tratamiento de los datos
- 1.8 Resultados esperados

SEGUNDA PARTE
PROCESO DE INVESTIGACIÓN
APLICACIÓN Y RESULTADOS

2.1 Introducción

2.2 Fase I: los instrumentos y su aplicación

2.2.1 Primer momento: preparación y aplicación de las historias de vida

2.2.2 Segundo momento: preparación y aplicación de las entrevistas focales

2.3 Fase II: análisis y resultados

2.3.1 Mujeres comprendidas en la franja de edad entre 59 y más de 80

2.3.2 Mujeres entre 34 y 59 años

2.3.3 Mujeres comprendidas entre los 18 y 33 años.

2.4 Conclusiones

Anexos

Bibliografía

PRIMERA PARTE

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1.1- JUSTIFICACIÓN E INTERÉS

“El acceso a la educación -se afirma en el II Plan Andaluz para la Igualdad de Oportunidades- es el principal factor de igualdad, es la clave del cambio social”. En nuestro país la educación básica es un derecho universal que alcanza hoy por igual a niños y niñas. Pero no siempre fue así y todavía siguen existiendo grandes desigualdades por razón de género que excluyen a las mujeres de la participación social o la hacen más difícil. Una de las manifestaciones de la discriminación que aún existe en la educación de las niñas y las mujeres se traduce en la elección de roles profesionales, en la que persiste una fuerte segregación en las preferencias vocacionales, de estudios y profesiones.

Algunos datos sobre los niveles de instrucción en España:

Tasa de analfabetismo según sexo (para población mayor de 10 años):

<i>Año</i>	<i>Tasa total</i>	<i>Tasa hombres</i>	<i>Tasa mujeres</i>
1900	45,3	36,8	54,0
1910	40,0	32,1	47,5
1920	34,8	28,1	41,2
1930	25,9	19,5	32,0
1940	18,7	13,8	23,2
1950	14,2	9,9	18,3
1960	11,2	7,3	14,8
1970	8,9	5,1	12,3

En esta tabla observamos la evolución (decreciente) de las tasas de analfabetismo en nuestro país desde principios de siglo, así como las grandes diferencias que existen entre los sexos a favor de los hombres. De hecho esta tabla nos permite observar que son precisamente los años de dictadura franquista cuando las diferencias entre hombres y mujeres son mayores.

Recordemos que son datos censales y que, por tanto, 1940 reflejaría las consecuencias de la década de los treinta, es decir, de la II República y de la guerra, mientras que es 1950 el primer dato censal que realmente refleja las consecuencias del franquismo. Es precisamente a partir de ese año que las tasas de analfabetismo femenino duplican (1950-1960) o casi triplican (1970) a las tasas masculinas, fenómeno que no se producía antes de la dictadura.

Según datos del Censo de 1981 se observa que en dicho año había todavía en España medio millón de varones y un millón y medio de mujeres que son analfabetos/as. En ambos sexos, sin embargo, el analfabetismo se concentra básicamente en las personas entre 40 y 49 años (que en ambos sexos representa alrededor del 15% de los/as analfabetos/as) y especialmente en las personas mayores de 50 años, edad que en ambos sexos representan alrededor del 70% del analfabetismo. Son también dichas edades (a partir de los 40 años) en las que se observan las mayores diferencias entre sexos. En 1980 el analfabetismo femenino, pues, también triplicaba al masculino pero ello se debía a la persistencia de diferencias según sexo ente la población de los tramos de edad más avanzados, es decir, entre la población que vivió su infancia/adulthood en los primeros años del franquismo.

El Padrón de 1986 refleja que sólo las mujeres que entonces tenían

menos de 24 años presentaban niveles similares de analfabetismo que los varones, es decir, las mujeres nacidas a partir de principios de los sesenta y que por tanto llegaron a edad escolar a partir de finales de dicha década. Sólo a partir de esas mujeres, las primeras que ya se beneficiaron de la nueva Ley General de Educación de 1970, el analfabetismo entre hombres y mujeres se igualó. Las mujeres que en 1986 tenían más de 24 años presentaban en cambio niveles de analfabetismo siempre superiores a los de los varones, diferencias que aumentaban con la edad. De hecho, ya a partir de la franja 35-44 el nivel de analfabetismo femenino duplicaba al masculino.

El Informe FOESSA , analiza el cambio social acaecido en España después de la dictadura. En dichos datos se observa la evolución desde el curso académico 1975-1976 hasta el 1981-1982. Según dichas cifras la evolución hacia la igualdad es muy positiva especialmente en lo que respecta a la Formación Profesional y a estudios superiores, niveles en los cuales, sin embargo, las mujeres seguían siendo minoría.

En la actualidad, sólo una década más tarde, se ha alcanzado una igualdad cuantitativa prácticamente total entre los sexos. Así, por ejemplo, en el periodo 1980- 1985 el alumnado total en facultades y colegios universitarios aumentó en un 26,5%, mientras que el número de mujeres matriculadas aumentó en un 40%, o sea, 13.5 puntos porcentuales por encima del incremento general. A principios de los noventa, las diferencias en cuanto a la incorporación de la mujer al mundo académico no son tanto cuantitativas (la igualdad es prácticamente total) como cualitativas, ya que aquéllas siguen optando prioritariamente por profesiones humanísticas y de servicios mientras que los varones se mantienen en los terrenos técnicos.

La mejora de la situación social de las mujeres en los últimos años, es

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

un hecho indiscutible. Datos como la presencia masiva de mujeres en todos los niveles educativos, especialmente en los niveles superiores, el aumento de la población activa femenina, o la progresiva incorporación de mujeres a los puestos de decisión lo demuestran.

Sin embargo, la situación de discriminación de las mujeres sigue siendo una realidad en ámbitos como la transmisión del conocimiento, el acceso y las condiciones del trabajo, las agresiones contra las mujeres, la feminización de la pobreza, el reparto de las responsabilidades familiares, la imagen pública y la participación en los puestos de responsabilidad.

Es importante la búsqueda de nuevos modelos de acción que beneficien la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres respetando las peculiaridades de unas y de otros.

Debemos entender, por tanto, la igualdad de oportunidades en términos de desarrollo cultural, social, económico y democrático.

Estos datos tienen su correlato y su consecuencia inmediata en el mundo laboral según se observa en los siguientes datos:

JÓVENES ACTIVOS (en miles) CLASIFICADOS SEGÚN SITUACIONES DIVERSAS. 1988					
GRUPOS DE EDAD		Estudiantes	% total grupo	labores hogar	% total grupo
MUJERES					
16-19	482.4	52.5	10.9	164.1	34.0
20-24	983.0	98.5	10.0	342.8	34.9
Total	1465.4	151.0	10.3	506.9	34.6
HOMBRES					
16-19	535.9	55.8	10.4	3.1	0.6
20-24	1241.7	71.3	5.7	5.8	0.5
Total	1777.6	127.1	7.2	8.9	0.5
TOTAL	3243.0	278.1	8.6	515.8	15.9
FUENTE: INE, EPA segundo trimestre de 1988					

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

POBLACIÓN ACTIVA (en miles) SEGÚN ESTUDIOS EN CURSO				
	16-19		20-29	
Estudios en curso	Activos	% sobre total	Activos	% sobre total
MUJERES				
Ninguno	411.6	85.3	2267.2	78.2
EGB/BUP o equival.	21.3	4.4	48.5	1.7
FP	17.8	3.7	67.0	2.3
Est. Universitarios	7.6	1.5	330.3	11.4
Otra enseñanza reglada	8.3	1.7	57.6	2.0
Estudiantes en vacac.	.7	.2	5.3	.2
Otros	15.4	3.2	121.4	4.2
TOTAL	482.5	100.0	2897.3	100.0
HOMBRES				
Ninguno	465.9	86.9	2297.6	92.6
EGB/BUP o equival.	21.9	4.1	12.9	.5
FP	29.7	5.5	24.1	1.0
Est. Universitarios	4.6	.9	65.6	2.7
Otra enseñanza reglada	4.6	.9	18.9	.8
Estudiantes en vacac.	.7	.1	1.2	.1
Otros	8.7	1.6	56.2	2.3
TOTAL	536.1	100.0	2476.5	100.0

FUENTE: INE, EPA segundo trimestre de 1988

JÓVENES PARADOS (en miles) CLASIFICADOS SEGÚN SITUACIONES DIVERSAS. 1988					
	M UJERES		H OMBRE S		
Situaciones diversas	16-19	20-24	16-19	20-24	TOTAL
Estudiante	37.9 (20.5)	69.8 (37.8)	34.2 (18.5)	42.8 (23.2)	184.7 (100.0)
Labores del hogar	100.3 (33.9)	191.5 (64.7)	2.2 (.7)	2.2 (.7)	296.2 (100.0)
TOTAL	138.2 (28.7)	261.3 (54.3)	36.4 (7.6)	45.0 (9.4)	480.9 (100.0)

FUENTE: INE, EPA segundo trimestre de 1988

JÓVENES QUE ESTUDIAN (en miles) POR NIVEL DE ESTUDIOS TERMINADOS. 1988					
---	--	--	--	--	--

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

Grupos de edad	Total	Analf.	S/Estud	Primar	Medios	FP	Ant. A Superi.	Superi.
MUJERES								
16-19	769.0	.9	1.7	28.8	658.0	79.1	.5	-
20-24	487.8	.4	-	7.1	296.2	56.5	115.2	12.5
Total	1256.8	1.3	1.7	35.9	954.2	135.6	115.7	12.5
HOMBRES								
16-19	755.8	.6	2.5	39.1	592.0	120.3	1.1	-
20-24	437.3	.7	.6	5.2	266.2	63.0	89.7	11.9
Total	1193.1	1.3	3.1	44.3	858.2	183.3	90.8	11.9
FUENTE: INE, EPA segundo trimestre de 1988								

EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN OCUPADA (en miles) Y DE LAS TASAS DE OCUPACIÓN (en %) POR ESTUDIOS TERMINADOS Y SEXO. 1984-89						
	1984	1985	1986	1987	1988	1989
MUJERES						
Analfabetos	111.1 (8.11)	99.6 (7.63)	90.6 (6.74)	105.8 (8.04)	97.7 (7.62)	99.6 (7.93)
Sin Estudios	322.5 (13.53)	313.6 (13.35)	291.8 (12.24)	343.6 (13.32)	393.3 (13.93)	400.5 (14.16)
Primarios	1368.9 20.08	1311.5 (19.59)	1324.0 (19.57)	1367.9 (21.03)	1287.2 (20.57)	1254.5 (20.26)
Medios	819.9 (26.59)	924.9 (27.10)	1043.2 (28.12)	1214.3 (31.34)	1335.7 (32.58)	1381.1 (32.92)
Ant. a superio	239.2 (40.04)	245.3 (46.63)	288.8 (48.02)	320.7 (48.749)	333.5 (50.65)	344.2 (51.65)
Superiores	125.6 (57.12)	137.3 (55.23)	170.2 (61.00)	176.9 (57.98)	192.4 (60.50)	207.3 (62.74)
TOTAL	2987.2 (20.80)	3032.3 (20.86)	3208.7 (21.27)	3529.1 (23.16)	3639.9 (23.58)	3687.0 (23.83)
HOMBRES						
Analfabetos	121.2 (23.53)	121.6 (24.59)	108.3 (21.29)	99.8 (19.72)	108.9 (20.97)	111.7 (22.88)
Sin Estudios	776.7 (41.20)	752.5 (40.72)	732.7 (39.74)	813.9 (39.35)	894.8 838.00	882.8 (39.58)
Primarios	4061.1 (63.49)	3894.6 (62.24)	4002.0 (62.49)	3922.6 (63.68)	3726.6 (63.75)	3698.7 (63.29)
Medios	1779.5 (49.01)	1947.1 (49.66)	2188.6 (52.709)	2468.4 (56.35)	2749.7 (57.97)	2808.9 (58.33)
Ant. a Superio	276.8 (62.60)	295.3 (61.71)	324.0 (60.90)	345.3 (62.06)	354.6 (62.99)	352.5 (63.6)

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

Superiores	356.4 (74.67)	368.1 (73.52)	397.2 (75.38)	414.7 (76.48)	445.1 (75.44)	462.1 (76.48)
TOTAL	7371.8 (55.239)	7379.2 (54.66)	7752.7 (55.50)	8064.7 (56.70)	8279.7 (57.11)	8316.7 (57.11)
FUENTE: INE, EPA segundo trimestre de 1988						

Podemos comparar estos datos con estadísticas y estudios mucho más actuales que vienen a confirmar cómo las mujeres acceden a la educación en igualdad salvo, como venimos diciendo, en carreras y profesiones técnicas.

Los cambios que estamos viviendo los/as profesionales de la Educación de Adultos, producto de la normalización de nuestro Servicio que se viene evidenciando en la transformación de nuestra oferta educativa, nos plantea la preocupación de conocer qué necesidades formativas tienen nuestros colectivos de alumnos/as.

En nuestros Centros para la Educación de Personas Adultas asiste un mayor número de mujeres que de hombres, con unos perfiles que tienen en común fundamentalmente el abandono temprano de la formación. El análisis de las circunstancias que la llevaron a este abandono (nosotros/as pensamos que no voluntario) de la educación, nos conducirá a conocer qué necesidades de formación creen prioritarias con el fin de ajustar dentro de los Planes Formativos (Ley 3/90, art. 4º) itinerarios o respuestas adecuadas que hagan posible tanto la realización personal de estas mujeres como un encuentro de nuevo con la formación reglada.

1.2- OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden con este estudio son:

- 1- Descubrir “la lógica” de los comportamientos,

aparentemente incoherentes, en relación con la toma de decisiones en cuanto a seguir o abandonar la formación.

2- Aportar información para la construcción de un modelo que prediga y explique cómo se conforma la intención de seguir o abandonar la formación y qué es lo que pasa, en los cuales existe una incoherencia aparente entre el deseo o no deseo de seguir o abandonar la formación.

3- Sugerir recomendaciones para la puesta en marcha de programas educativos que prevengan el abandono y den respuesta a las necesidades formativas presentes actualmente en el colectivo de mujeres adultas.

1.3- MARCO TEÓRICO

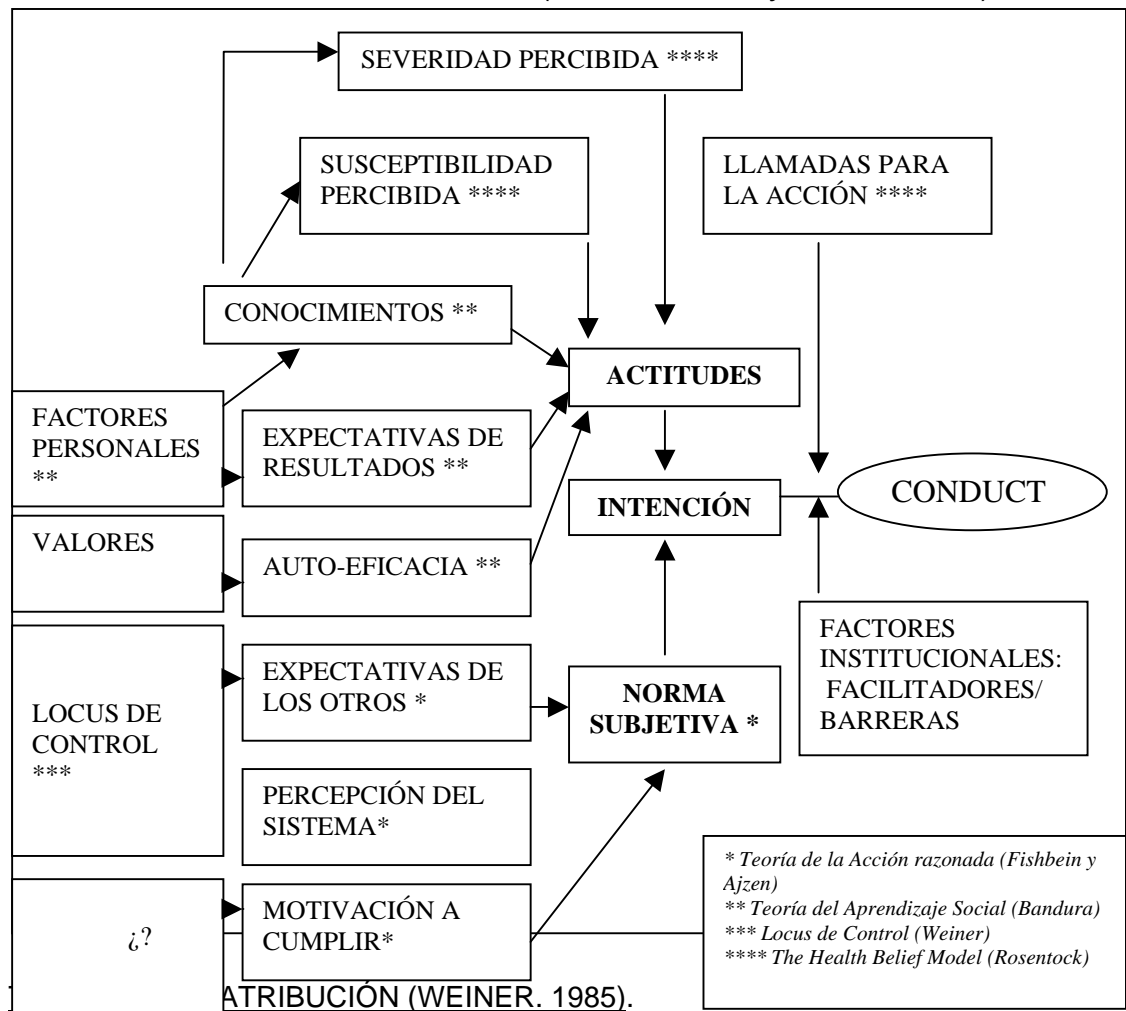
Desde nuestro punto de vista, la Psicología Social puede contribuir sustancialmente a un entendimiento de la conducta de T.D. con respecto a la formación, y después de revisar la literatura no vemos una razón prioritaria por la que los procesos psicológicos subyacentes a la formación de intenciones en esta área diferirían de los procesos subyacentes a la formación de cualquier otra intención de conducta o resultado de ésta.

Para estudiar cómo se conforma la intención en cuanto al abandono o no de la formación en las mujeres y qué es lo que ocurre en los casos en los que existe incoherencia, nos basamos en el modelo teórico global (Moreno, Aranda y Montero; 92) basado en teorías que explican cómo se conforma una intención (Teoría de la Acción Razonada y Teoría de la Atribución) y cómo se mantiene un comportamiento (Teoría del Aprendizaje Social de Bandura).

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

Para una mejor comprensión del Modelo presentamos una somera descripción de estas Teorías y de los distintos conceptos utilizados por ellas.

Modelo Global Teórico (Moreno, Aranda y Montero, 1992)

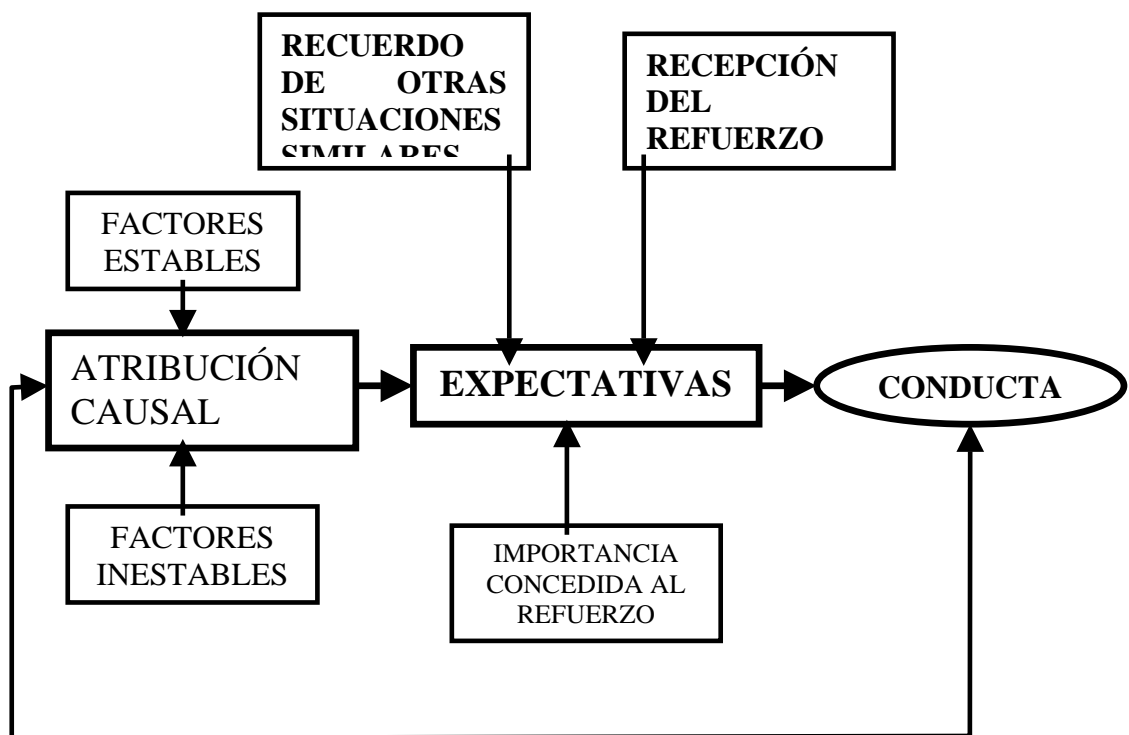


Durante los últimos años ha adquirido un importante auge dentro de la psicología social y de la personalidad el concepto de “lugar de control de refuerzo (LOC)” formulado por Rotter (1966), el cual ha resultado bastante útil para predecir comportamientos relacionados con el rendimiento escolar, las relaciones interpersonales, las actitudes sociopolíticas y ciertos estilos cognitivos de búsqueda y procesamiento de información.

Según esta teoría el comportamiento humano en una situación específica está en función de la expectativa de que dicho comportamiento conducirá a un refuerzo particular en tal situación y del valor que el individuo le atribuye a dicho refuerzo. En relación con lo anterior está el concepto del “valor de la necesidad”, que supone el grado de preferencia del sujeto respecto de una serie de refuerzos funcionalmente relacionados.

Estas expectativas, referidas anteriormente, dependen tanto de las experiencias que se tengan de esa situación, como de las presentes o pasadas, que la persona tiene de situaciones percibidas como similares. A estas creencias es a lo que se denomina “expectativas de lugar de control del refuerzo” (Rotter, 1954; Rotter, Chance y Phares, 1972).

“Si el sujeto interpreta un suceso reforzante como algo que depende del todo de su conducta o de sus propias características, relativamente constantes, se trata de una EXPECTATIVA DE CONTROL INTERNO. Cuando una persona percibe, en cambio, que un refuerzo sigue a alguna acción personal pero no es enteramente contingente con ella tenderá a ser percibido como producto del azar, de la suerte, de la casualidad o del destino o bien como impredecible a causa de la complejidad de los factores que intervienen, se trata entonces de una EXPECTATIVA DE CONTROL EXTERNO (Rotter, 1966, pág. 1).



Teoría de la Atribución (Rotter, 1954; Weiner, 1985)

Por tanto, el concepto de lugar de control hace referencia a la “expectativa” o “creencia” sobre el lugar (interno o externo) del refuerzo. Intimamente relacionada con estos conceptos está la denominación de “atribución causal”, entendida como la interpretación que la gente hace del comportamiento propio y de los demás y de los resultados que obtienen con

dicho comportamiento en términos de causa.

Respecto a la influencia que ejercen dichas atribuciones sobre las expectativas de las personas, la teoría de WEINER (1974, 1977, 1978, 1980, 1985) postula que las expectativas de la persona (de éxito o fracaso) dependen de, entre otros factores de las causas a las que se atribuye el éxito o el fracaso. Así, el éxito atribuido a factores estables, como la propia capacidad, genera una mayor expectativa de éxito futuro que los logros atribuidos a factores inestable, como el esfuerzo.

Desde este punto de vista, dicha expectativa sería una consecuencia cognitiva del tipo de atribución realizada. Este planteamiento abre la posibilidad de considerar el LOC, tal como es definido por Rotter, en sus dos polos (internalidad-externalidad), en principio como una dimensión más del tipo de atribuciones que efectúan los sujetos y en un paso posterior, como una expectativa de locus (interno-externo) del refuerzo. A partir de estas consideraciones, y de los resultados similares encontrados en la evaluación de atribuciones y de expectativas, aunque teóricamente se puede distinguir muy bien entre ambas, resulta de poca utilidad empírica esta distinción, por lo que una serie de autores (Lefcourt, 1976; Lefcourt, Von Baeyer, Vare y Cox, 1979; Metalski y Abramson, 1981) han optado por considerarlas equivalentes.

Otro concepto destacado, en esta teoría, es el de “objetivos mínimos”, que hace referencia al nivel mínimo de refuerzos que el sujeto admite obtener a partir de su conducta. Este nivel depende en mayor medida de los estándares admitidos por los demás que de los éxitos y fracasos que obtiene la persona. Rotter (1966) afirma que esta variable cognitiva tiene capacidad predictiva sobre el efecto que producen las consecuencias en la conducta de

las personas, por lo que si ésta percibe un reforzamiento como contingente a su propia conducta, entonces la ocurrencia de tal refuerzo, positivo o negativo fortalecerá o debilitará, respectivamente el potencial para que dicha conducta vuelva a ocurrir en la misma o en otra situación similar si se percibe el refuerzo como fuera de su control o no contingente a su conducta (...) entonces es menos probable que la conducta precedente sea aumentada o disminuida.

Se han llevado a cabo numerosos estudios dirigidos a analizar las diferencias cognitivas y conductuales entre las personas internas y externas y se ha postulado, en este sentido, que las personas de control interno ejercen un mayor dominio sobre el ambiente que las de control externo (Phares, 1976). Respecto a los factores de tipo cognitivo, se ha encontrado que las internas persisten más en la realización de tareas complejas (Ducette y Wolk, 1972); prefieren realizar tareas de capacidad frente a tareas de suerte (Rotter y Mulry, 1965); muestran mayor preferencia por gratificaciones diferidas (Bialer, 1961); recogen más información relevante sobre las situaciones en que se desenvuelven (Lefcourt y Wine, 1969; Seeman, 1963), al tiempo que hacen una mejor utilización de ella (Phares, 1968); tardan más tiempo en tomar decisiones a medida que la tarea aumenta en nivel de dificultad (Julian y Katz, 1968); son más sensibles perceptualmente, rindiendo mejor que los externos en tareas de aprendizaje incidental e intencional (Wolk y Ducette, 1973, 1974); es decir, como señala Lefcourt (1982), las internas presentan una serie de características que los capacitan para actuar como procesadoras de la información más eficaces.

En lo concerniente a los factores motivacionales, las internas valoran los éxitos mucho más que las externas en situaciones que les permiten ejercitar destreza, control y autoconfianza, sintiéndose más motivados porque consideran que el éxito depende de ellas (Rotter y Mulry, 1965). Respecto a

las variables motivacionales y emocionales que han recibido una mayor investigación son la demora de la gratificación, que muestra una relación positiva con la internalidad (Bialer, 1962; Strickland, 1972, 1973); ansiedad y respuesta al estrés, con una relación inversa a la anterior (Bar-Tal y col. 1980); y depresión, cuya falta de acuerdo entre los distintos autores en torno a la operativización de esta parece ser el responsable de los resultados contradictorios obtenidos (v.gr. Aiken y Baucom, 1983; Evans y Wanty, 1979; Lefcourt, 1981).

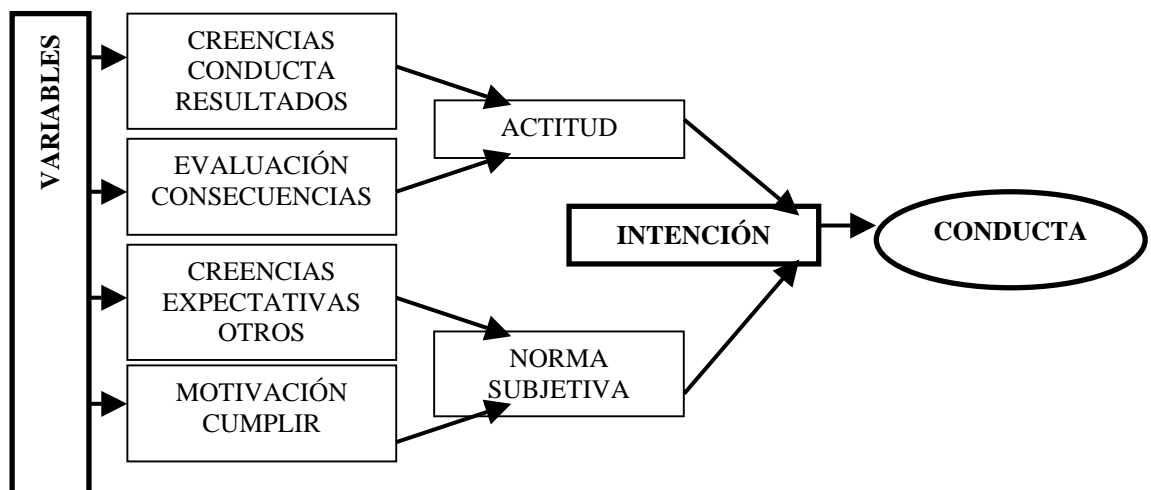
Para modificar las expectativas de las personas resulta un medio importante en muchas ocasiones para cambiar su conducta. Este planteamiento se ha considerado a partir de los hallazgos que nuestra literatura en torno a las relaciones generales existentes entre LOC interno y variables indicativas de adaptación y ajuste, lo que lleva a una serie de autores a plantearse su modificación con fines terapéuticos. De entre estos, cabe destacar a Stephens y Delys (1973) que recomiendan modificar el LOC en niños y niñas en edad preescolar al considerarla la variable fundamental que predice el éxito académico en la escuela.

Pero a partir de los estudios realizados desde el estudio teórico de WEINER, parece que la dirección del cambio no debiera ir de forma global hacia las atribuciones y/o expectativas internas independientemente del tipo de refuerzos de que se trate, sino que la conducta adaptativa está en mayor medida asociada con atribuciones internas para los resultados positivos y atribuciones externas para las negativos. Y además, como se indicó en el párrafo anterior, los refinamientos teóricos de Weiner nos sugieren también evaluar las consecuencias del cambio en las creencias de controlabilidad, a causa de la asociación que esta variable presenta con la ejecución de tareas y, en general, con la motivación de las personas.

Respecto a los escasos intentos reales de modificación del LOC de los que informa la literatura, éstos han ido en la línea de intentar concienciar a los niños y las niñas de las contingencias existentes entre conducta y reforzamiento (Reimanis, 1974), para lo cual se han valido algunos de la economía de fichas (Eitzen, 1974) indicando por otro lado algunos estudios que cuanto más individualizado sea el programa, se consigue un mayor cambio en las creencias de LOC (Gilmor, 1978).

TEORÍA DE LA ACCIÓN RAZONADA (FISHBEIN Y AJZEN, 1975)

Las ideas básicas de este modelo se resumen en los siguientes conceptos:



Teoría de la Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 1975)

1. La conducta de una persona es función de su INTENCIÓN para llevar a cabo esta conducta.
2. Las INTENCIONES CONDUCTUALES, a su vez, son una función de:
 - a) La actitud de una persona hacia una acción determinada.

b) Sus normas subjetivas, esto es, sus percepciones de lo que otras presencias sociales piensan que debiera ser hecho con respecto al acto en cuestión.

Fishbein y Ajzen (1975) han dividido las actitudes hacia la acción y las normas subjetivas (los determinantes de la intención -y por tanto de la conducta-) en componentes psicológicos susceptibles de cambio.

3. Las actitudes de un individuo hacia una acción es una función de:

a) Sus CREENCIAS acerca de las consecuencias de ejecutar la acción y

b) La EVALUACION de la persona de estas consecuencias

4. Finalmente las NORMAS SUBJETIVAS de una persona son función de:

a) Su PERCEPCION de lo que personas de referencia específica piensan que debiera ser hecho en relación a la conducta y

b) Su MOTIVACION para actuar en función de dichos referentes.

La Teoría de la Acción Razonada ha sido muy aplicada para explorar los factores subyacentes a las intenciones para lograr objetivos, tales como tener un número de hijos determinado en un periodo de tiempo concreto. Las intenciones de las mujeres en este sentido se podían predecir en un alto grado desde sus *actitudes* y *sus normas subjetivas* respecto a los resultados en cuestión.

TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL (BANDURA. 1977).

En la Teoría del aprendizaje social se acentúa la importancia de los procesos vicarios, simbólicos y autoregulatorios en el funcionamiento psicológico. Explica la conducta humana en términos de una interacción recíproca y continua entre los determinantes cognoscitivos, los comportamentales y los ambientales. El proceso de DETERMINACIÓN

RECÍPROCA hace posible que las personas influyan en su destino y también establece los límites de la autodirección. De forma que, según esta concepción del funcionamiento humano, las personas no son ni objetos impotentes controlados por las fuerzas ambientales ni agentes libres que hacen lo que le da la gana. Las personas y el medio se determinan de forma recíproca. Esta teoría sobrepasa, desde una perspectiva objetivista, el ambientalismo extremo del conductismo clásico y también el descuido de las influencias sociales en la conducta que se observa en algunos psicólogos cognitivos contemporáneos.

Existen tres características que distinguen la teoría de aprendizaje social. El reconocimiento de que la observación puede influir notablemente en los pensamientos, los afectos y las conductas de los hombres y las mujeres. La segunda, es la admisión de esa extraordinaria capacidad que poseen los seres humanos de emplear símbolos que les permite representar los fenómenos, analizar su experiencia consciente, comunicarse con los demás a cualquier distancia espacial y temporal, planear, crear, imaginar y funciones simbólicas. Y la tercera es el papel central que esta teoría asigna a los procesos de auto-regulación. Las personas no se limitan a reaccionar a las influencias externas, sino que seleccionan, organizan y transforman los estímulos que las afectan. Pueden ejercer cierta influencia sobre la propia conducta mediante inducciones y consecuencias autogeneradas. Por tanto, entre los determinantes de los actos humanos, están las influencias producidas por la propia persona que los efectúa. El reconocimiento de las capacidades de autodirección que tienen las personas ha hecho que se de más importancia a los paradigmas auto-regulatorios de investigación en los que los individuos son los agentes principales de sus propios cambios.

Según Bandura la conducta está determinada por los

DETERMINANTES ANTECEDENTES que es lo que induce o estimula a una persona a comportarse de una forma u otra, siendo los más importantes los estímulos sociales; por los DETERMINANTES CONSECUENTES, resultados o beneficios que espera obtener; y, por los FACTORES COGNOSCITIVOS, que influyen en la conducta y que son previsiones, intenciones y autoevaluación a través de los cuales reconocerá la relación entre los estímulos.

En relación con los determinantes antecedentes, son muchos los incentivos que originan y mantienen una conducta y que no son recompensas físicas (los bebés responden a las consecuencias físicas que proporciona la comida, o el contacto físico) sino que son unos incentivos simbólicos. En el desarrollo, las experiencias físicas gratificantes se asocian con experiencias de interés y aprobación, y las desagradables con desaprobación. Las reacciones sociales se convierten en incentivos y, en este sentido, la aprobación o desaprobación de las personas que tiene el poder de recompensar, tiene más influencia que la de individuos que no pueden afectarnos.

Sin embargo, no todos los aprendizajes que se producen son consecuencia real de las asociaciones de estímulos. Existen una serie de conductas inapropiadas que ha aparecido por los siguientes mecanismos:

a) Asociación por coincidencia: se da cuando las situaciones aversivas se relacionan con fenómenos del medio, siendo éstos meramente coincidentes y no teniendo relación alguna con los efectos de estas situaciones.

b) Generalización inapropiada: cuando se generalizan ciertos estímulos con experiencias aversivas a otros que son similares física o

semánticamente.

Ahora bien, aunque la teoría del aprendizaje social reconoce a los procesos cognitivos como provocadores de conductas inapropiadas, cree en la necesidad de ejecuciones satisfactorias para la eliminación de esas conductas. Estos procesos cognitivos perturban las EXPECTATIVAS de las personas, tanto las que se refieren a la EFICACIA PERSONAL como a los RESULTADOS DE LAS CONDUCTAS. Definiéndose las primeras como la convicción por parte de una persona de que no puede efectuar con éxito la conducta necesaria para producir resultados beneficiosos. Por otra parte, se definen como EXPECTATIVAS DE RESULTADOS la estimación por parte de una persona de que una determinada conducta producirá ciertos resultados. Una persona puede tener buenas expectativas de resultados pero sentirse incapaz de realizar las acciones correspondientes.

Cuando las personas se sienten eficaces reducen sus miedos y sus inhibiciones, además incrementan el esfuerzo y la tenacidad en las conductas a pesar de los obstáculos y las experiencias aversivas. Por el contrario, las personas que desisten prematuramente porque su expectativa de eficacia es mínima, mantendrán sus miedos durante más tiempo.

Otro factor que influye en las expectativas de eficacia son las circunstancias situacionales. Algunas situaciones requieren acciones más difíciles que otras, y cuando la situación es incierta es más probable que surjan discrepancias entre las expectativas de éxito y la situación real.

1.4- DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

En el análisis estudio realizado, referido anteriormente en el apartado

1, se puso de manifiesto un problema social existente en nuestro país que pensamos que no ha recibido hasta el momento la consideración adecuada por parte de los/as educadores que actúan con esta población de mujeres que abandonaron el Sistema Educativo y la Formación tempranamente, de forma no voluntaria y que vuelven a la formación reglada con unas necesidades formativas a veces, en la mayoría de los casos, no bien definidas por ellas mismas ni detectadas adecuadamente por los/as maestros/as, máxime cuando una intervención eficaz es posible.

Pensamos que este problema es de gran importancia, tanto por su magnitud como por las consecuencias negativas para la calidad de vida de estas mujeres. Nuestro estudio encuentra asociaciones estadísticamente significativas entre las carencias formativas y la no inserción laboral de estas mujeres, así como la escasa participación en actividades sociales y culturales.

Intentando buscar las causas de este abandono temprano de la formación se pone de manifiesto su asociación con la no intervención, por desconocimiento, sobre las variables internas y/o externas que intervienen en este proceso.

Parece claro que en un proceso lógico, el siguiente paso es preguntarse ¿Qué variables internas y/o externas intervienen en la toma de decisión de abandonar la formación de forma temprana?

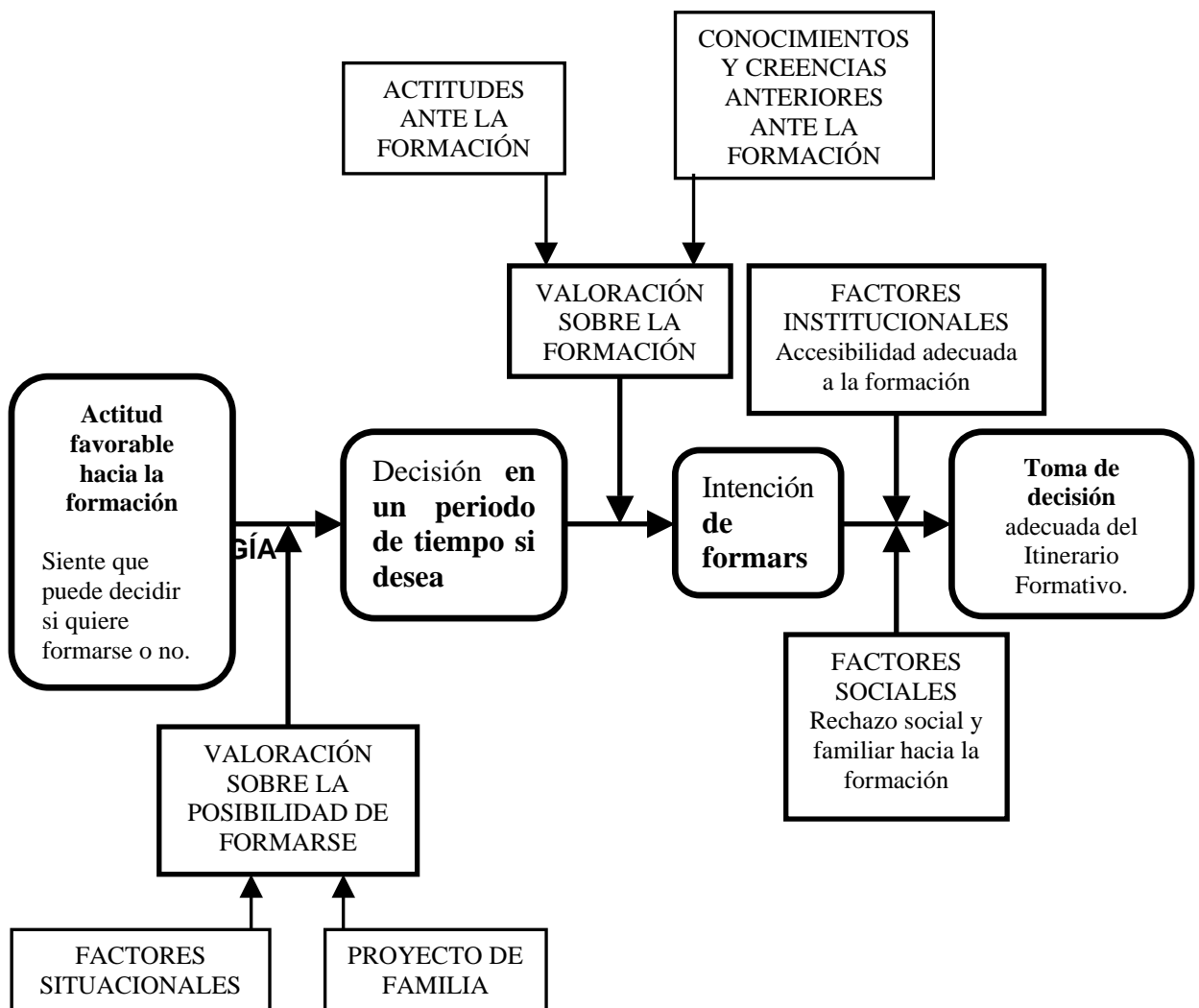
Por tanto, la cuestión central a la que este estudio pretende aportar luz, es: teniendo en cuenta el grave problema que afecta a la calidad de vida y la igualdad de oportunidades (razón social) que representa el abandono temprano de la formación y la desorientación en cuanto a las necesidades formativas que actualmente presentan y que podría haberse evitado y aún

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

remediarse mediante una intervención adecuada; nos planteamos:

- ¿ Cuáles son las necesidades de este colectivo en relación con su desarrollo educativo personal y profesional?
- ¿Qué oferta formativa es la más adecuada para las mujeres adultas que vuelven a la escuela a través de los Centros de Educación de Personas Adultas?
- ¿Qué intervención educativa es la más adecuada para prevenir el abandono temprano de la formación por parte de la mujer?

Para plantear el problema de una forma más precisa nos hemos servido de una secuenciación lógica que aparece en el siguiente gráfico. A través de él se puede explicar el proceso racional que llevaría a tomar la decisión de formarse. En esta secuencia aparece un conjunto de variables que pueden definirse más precisamente y cuyas categorías asocia el modelo lógicamente y con coherencia.



El Modelo Teórico anteriormente descrito permite establecer hipótesis del estudio. Sin embargo, teniendo en cuenta la orientación del grupo investigador hacia la acción, es necesario plantear un importante problema que surge.

Existen infinitas causas para adoptar un comportamiento y éstas varían no sólo con diferentes personas, sino en cada persona con el paso del tiempo. La construcción de modelos generales referidos al conjunto de mujeres tendrá muy bajo valor predictivo, por la alta variabilidad, en los casos concretos y no será de ayuda para comprenderlo, ya que la información que puede ser obtenida a través de una entrevista personal en la que se escuchen las ideas expresadas por las mujeres explicará con mayor potencia los comportamientos particulares. Para el abordaje comunitario del problema puede utilizarse la información que han generado otros estudios no específicamente andaluces dada la escasa potencia esperada de nuestro estudio.

Para que el estudio tenga sentido y no aporte exclusivamente información redundante se ha decidido:

- 1.- Centrarlo no en la población general, sino en grupos más homogéneos. Según nuestro estudio previo se delimitan claramente tres grupos que ordenados son: Mujeres de 18 a 33 años, de 34 a 59 años y de 59 años en adelante. Distribuidos en las siguientes zonas: Huelva capital (CPMEPA "Marismas del Odiel"), Costa (Cartaya), Condado (Paterna), Campiña-Andévalo (Trigueros) y Sierra (Cumbres Mayores)
- 2.- Estudiar en profundidad, a través de métodos cualitativos, los aspectos que conforman la intención y que pueden sugerir líneas claras de acción.

1.5.1 Técnicas de investigación

Se han combinado dos técnicas de investigación cualitativas (Técnica de grupo focal y las autobiografías o historias de vida) dirigidas a mujeres adultas. Ambas técnicas se describen más detalladamente a continuación.

IMPORTANCIA DE LAS TÉCNICAS CUALITATIVAS.

Se ha empleado una metodología eminentemente cualitativa. El término metodología designa el modo en que se enfocan los problemas y se buscan las respuestas y nuestros intereses nos llevan a elegir una metodología con clara orientación fenomenológica (Deutscher, 1973), ya que más que buscar los hechos, se pretende entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, en este caso las mujeres. La realidad que importa es lo que ellas perciben como importante.

La primera de ellas va a permitir, como afirma Max Weber (1968), comprender los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las mujeres pertenecientes a estos grupos. La entrevista de grupo focal es una forma de investigación cualitativa que fue adaptada de los grupos de terapia por los investigadores de marketing. Se denomina también sesiones de grupo exploratorio y se usa para obtener ideas de la población diana, sus creencias y su lenguaje (U.S Department of health and Human Services – 1984).

En nuestro caso con objeto de conocer, cual es, a su juicio, la percepción que tienen los grupos de mujeres sobre las razones que le llevaron a abandonar la formación, por qué han vuelto ahora a la escuela, y qué esperan/necesitan de la formación en este momento.

Por otra parte, puesto que conviene que los grupos focales sean homogéneos, las sesiones tendrán lugar de forma separada y diferenciada para cada uno de los tres grupos de edad ya mencionados. De esta forma se realizarán un total de 5 sesiones con cada uno de los tres grupos de edad.

La otra técnica de investigación es la elaboración de historias de vidas. Este instrumento investigador está teniendo un alto grado de aceptación entre la comunidad científica por su capacidad para articular la realidad de una vida personal dentro de un contexto social. En este sentido, De Miguel (1996) afirma que las autobiografías o historias de vida no son una fuente de información transparente, sino que evidencian algunos de los problemas sociales básicos, a la vez que permiten el análisis de cuestiones como la discriminación, la desigualdad social etc. Así, la persona que relata su vida no sólo dibuja la problemática social de una época que tiene una incidencia directa en sus procesos de pensamiento y conducta.

En la aplicación de esta técnica, no obstante, existen numerosas dificultades a superar. Entre ellas merece especial mención la reticencia a la implicación que exige. En un terreno práctico, la elaboración de la propia historia vital requiere una cierta dedicación temporal (horas dedicadas a la escritura y la reflexión y horas dedicadas al encuentro grupal de análisis). Asimismo, rescribir nuestra historia presupone el compromiso de “hacer visible” la propia experiencia y vivencia; exige, por tanto, la actitud de autoanalizarse y estar abierta a compartir el propio análisis con otras personas.

1.5.2 Participantes

Queremos señalar que las participantes, en ambas técnicas, no van a pertenecer a una muestra representativa, aunque si balanceada, de la población, en el sentido estadístico de la palabra. Serán seleccionadas teniendo en cuenta que sean personas que puedan aportar información relevante a fin de encontrar explicación teórica a los fenómenos estudiados. Estas mujeres podrán pertenecer a FIB (Formación inicial de Base), FB (Formación de Base) o ESA (Educación de Adultas a distancia), siendo el criterio de selección la edad según los grupos que hemos descrito antes. Sin embargo, este muestreo significativo si que es uno de los requisitos para poder transferir los hallazgos de este trabajo a otros grupos y contextos diferentes a los que vamos a estudiar.

Los componentes de los grupos serán seleccionados de forma anónima, de acuerdo con las características de edad

1.6- HIPÓTESIS DE TRABAJO

Desde el esquema investigador de corte cualitativo que hemos seleccionado para nuestro trabajo, el planteamiento que se utiliza en la producción de conocimiento científico es marcadamente inductivo. Es decir, no se trata de comprobar hipótesis previamente planteadas, sino de analizar casos específicos para generar hipótesis explicativas a partir del estudio.

De cualquier forma, a continuación citamos algunas cuestiones tentativas que guiarán nuestra recogida y análisis de datos:

1. Las mujeres que no tuvieron un proceso orientador adaptado a sus características personales y contextuales abandonaron tempranamente la formación.
2. Las mujeres adultas que reciben una oferta formativa adaptada a sus

características personales y contextuales permanecen más tiempo y con mejores resultados, en el sistema educativo.

3. El entorno social que rodea a la mujer condiciona sus decisiones académicas y profesionales.
4. Las mujeres tienen, por lo general, una baja autoestima y escasas expectativas de éxito lo que condiciona su continuidad y resultados en el mundo académico y laboral.
5. Aunque los prejuicios del sistema social imperante hace unas décadas han cambiado, algunos de los factores que condujeron al abandono escolar temprano de la mujer persisten en el sistema actual y continúan condicionando las elecciones académicas y profesionales de las chicas.

1.7- TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Tanto de las historias de vida como de las entrevistas de grupo focal, que serán grabadas y después transcritas, se realizará un análisis de contenido con el que se pretenderá identificar y obtener explicaciones a las representaciones cognoscitivas que otorgan sentido al discurso de las participantes. A través de esta técnica se estudia, cataloga y descubre la relación, en el relato comunicativo, de los objetos de referencia y las normas y los valores vigentes en cada momento, de las mujeres en relación con el tema de estudio. Emplearemos varios tipos de análisis:

- a. La descripción analítica a través del análisis categorial. Para ello existen tres fuentes que sugieren categorías a utilizar: el marco teórico, los objetivos de la investigación y el propio material objeto de análisis.
- b. La inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de

producción con ayuda de indicadores seleccionados y proporcionados en la fase anterior.

- c. La interpretación, es decir, la significación asignada a las características del discurso identificadas en el análisis categorial.

1.8- RESULTADOS ESPERADOS.

Nuestro grupo parte de la premisa de que no merece la pena generar conocimientos a través de la investigación si éstos no se traducen en mejoras de las actuaciones que se están realizando en torno al problema.

En relación a las variables intervinientes en el abandono temprano de la formación por parte de la mujer, las intervenciones pueden referirse a:

- Programas de intervención psicopedagógica a aplicar en 1º y 2º que incidan positivamente en el control por parte de las niñas adolescentes de estos aspectos (preventivo)

En relación con las necesidades formativas de las mujeres adultas que han sufrido el abandono temprano de la formación:

- Oferta formativa adecuada a las necesidades del colectivo de mujeres adultas que son posibles alumnas de nuestros centros.
- Programas de intervención psicopedagógica a aplicar en educación de personas adultas para re-orientar los itinerarios formativos teniendo en cuenta las variables intervinientes de forma que no se pueda producir un nuevo abandono (remedial-terapéutico)

SEGUNDA PARTE

PROCESO DE INVESTIGACIÓN: APLICACIÓN Y RESULTADOS

2.1.-INTRODUCCIÓN

Para facilitar la comprensión de todo el proceso realizado vamos a

resumir el esquema general de nuestra investigación en dos fases, relacionadas cada una de ellas con los dos momentos de nuestra investigación. Así, nos referiremos por separado a la fase I referente a los instrumentos y su aplicación (de las historias de vida y de los grupos focales) y a la fase II de análisis y resultados de nuestro estudio.

Es necesario indicar que en el proyecto se preveía comenzar la investigación con la aplicación de las entrevistas focales. No obstante, en la primera reunión del equipo investigador (celebrada el 6 de Octubre de 2000) se consideró más adecuado empezar la recogida de información mediante las historias de vida, ya que este procedimiento es más complejo y requiere una formación previa del equipo de investigación.

Hecha esta introducción, pasamos a explicitar las tareas realizadas en relación con la fase I (curso 2000/2001) y las relativas a la fase II (curso académico 2001/2002).

2.2.- FASE I: LOS INSTRUMENTOS Y SU APLICACIÓN

2.2.1.- Primer momento: Preparación y aplicación de las historias de vida

Durante el curso académico 2000-2001 se aplicó la estrategia de la historia de vida para recoger información sobre las necesidades formativas de las mujeres adultas. Esta técnica no constituye una fuente de información transparente, sino que las historias vitales evidencian algunos de los problemas sociales básicos, a la vez que permiten el análisis de cuestiones como la discriminación, desigualdad social, etc., de forma que la persona que relata su vida, no sólo dibuja experiencias y acontecimientos vividos y las razones que conducen a sus decisiones, sino que describe momentos

sociales e históricos y dibuja la problemática social de una época que tiene una incidencia directa en sus procesos de pensamiento y conducta.

Las fases del proceso a desarrollar que se consideraron inicialmente eran:

- inmersión y familiarización con la historia de vida, utilizando las propias narraciones;
- ampliación de la narración iniciada;
- emergencia del problema;
- planteamientos de objetivos;
- análisis y relectura de las historias de vida.

Sin embargo, dado el desconocimiento de esta estrategia por la mayor parte del equipo de investigación - si bien una de las componentes es experta en esta técnica- se planteó la necesidad de un período previo de formación y entrenamiento del grupo en la técnica en cuestión. Dicho período de formación abarcó el primer trimestre del curso. A lo largo de este tiempo, no sólo se facilitó la formación del equipo de investigación, sino que también se realizó la planificación del procedimiento concreto a través del cual se aplicaron las historias de vida a las mujeres que iban a participar en este estudio en un momento posterior.

Para promover la formación del equipo investigador, se consideró necesario la realización, por parte de cada miembro del grupo, de su historia de vida para familiarizarse con la misma y ver las dificultades que se manifiestan durante su aplicación. Este proceso fue guiado y dirigido por una de las componentes del grupo que, como hemos señalado más arriba, cuenta con una amplia experiencia en la aplicación y desarrollo de la técnica.

La construcción de la historia vital de los miembros del grupo se realizó de acuerdo con los mismos criterios con los que la técnica sería aplicada a las mujeres adultas.

Paralelamente al proceso de formación del grupo en la estrategia,

durante las sesiones de encuentro del primer trimestre del curso, se comenzó la planificación del procedimiento de aplicación de la historia de vida. Se analizaron todas las posibles dificultades que la puesta en práctica de la estrategia podía plantear y, de esta forma, se fueron tomando decisiones para facilitar el proceso de aplicación en los centros de educación de personas adultas.

Algunas de estas decisiones, fueron las siguientes:

- Determinación de los Centros de Personas Adultas y los grupos con los que podíamos contar para llevar a cabo la investigación. Dado el gran nivel de compromiso que requiere la técnica, no sólo para las alumnas, sino también para el profesorado y centros implicados, uno de los criterios que más peso tuvo en la selección final fue la disponibilidad para participar demostrada por los/as maestros/as y centros.
- Dada la complejidad de la técnica, se planteó como necesario realizar un proceso de formación previo del profesorado que la iba a aplicar.
- Reunión inicial de toma de contacto y presentación general del proyecto de investigación y de la técnica de la historia de vida. En esta reunión, se les plantea también la necesidad de que realicen la propia historia vital como medio para fomentar su formación en la estrategia.
- Realización de la historia vital por parte de los/as maestros/as implicados.
- Sesiones de puesta en común y análisis de la experiencia.
- Se plantea la conveniencia de integrar la aplicación de la historia de vida en el marco más amplio de una unidad didáctica, de tal forma que, además de recabar la información necesaria para los objetivos de investigación, la aplicación de la técnica permita la formación de las alumnas participantes. Para ello se elabora la unidad didáctica "Mis recuerdos" (anexo).

Pese a los criterios de selección de centros y profesorado expuestos en un punto anterior, en la selección de los grupos de alumnas que, finalmente, confeccionaría su historia de vida se consideró necesario que perteneciesen a distintos niveles formativos, a fin de estudiar posibles diferencias en los mismos. Los niveles seleccionados en cada centro se distribuyen del siguiente modo:

F.I.B (Cartaya)
F.B (Trigueros)
Secundaria (Paterna)

Asimismo, se fijaron otros criterios complementarios para seleccionar la muestra definitiva de alumnas que iban a elaborar su historia vital. Estos criterios fueron:

- i. Estar agrupadas por niveles de competencia curricular.
- ii. No poder trabajar las historias de vida con 15 maestros/as.
- iii. No todos los centros tienen todos los niveles.
- iv. Contar en cada nivel con personas de los tres tramos de edad recogidos en el proyecto de investigación (entre 18 y 33 años; entre 34 y 59 años; y más de 59 años).

Para la realización de las historias de vida se plantea la necesidad de contar con un/a observador/a externo/a para comprobar si existen percepciones distintas a las del profesorado y que puedan añadir datos complementarios a las historias de vida de las mujeres.

Una vez tomadas estas decisiones, se procede a la aplicación de las historias de vida en los centros seleccionados. Durante todo el tiempo que dura la aplicación de la estrategia se desarrollan dos tipos de sesiones: por un lado, las sesiones de trabajo con las alumnas en las que se va generando la información conforme tiene lugar el proceso de construcción de la historia vital; por otro, las sesiones de seguimiento por parte de equipo investigador,

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

gracias a las cuales se va mejorando el proceso de aplicación de las historias de vida.

Las historias de vida fueron aplicadas durante el período de Febrero a Mayo de 2001. Dado que la técnica requiere un tiempo considerable para su aplicación, no sólo en lo que se refiere a la elaboración del relato vital, sino también en lo que respecta al proceso de análisis y seguimiento, se determinó realizar las historias de vida en sesiones de 1-2 horas semanales, según el centro.

Durante el proceso de aplicación, hemos detectado algunas dificultades que se han ido superando a partir de las sesiones de seguimiento de todo el equipo investigador. Algunas de las cuestiones que conviene resaltar respecto a la aplicación de las mismas son:

- Se nos plantea la dificultad de aplicar la historia de vida con las mujeres de F.I.B , las cuales no escriben o lo hacen muy lentamente. La solución a esta cuestión fue plantearnos la posibilidad de grabar las narraciones orales de estas mujeres, teniendo en cuenta que esta técnica (la grabación) también hay que utilizarla en las puestas en común y el análisis.
- Con posterioridad, se plantea el hecho de que las mujeres que escribían daban menos información que aquellas a las que se grababa. Esto se resolvió con la posibilidad de realizar grabaciones individualizadas. Sin embargo, esto supuso una modificación de la temporalización inicial, ya que el nuevo procedimiento requiere mayor cantidad de tiempo. Asimismo, fue necesario diferenciar la temporalización según los grupos, pensando que para el nivel de F.I.B sería imprescindible dedicarle al menos un mes a la técnica. En todas estas decisiones intervino el profesorado de Cartaya, puesto que era en este centro donde se encontraban las mujeres de F.I.B y resultaba necesario que ellos/as fueran los que decidieran sobre la viabilidad de la escritura o la grabación, así como sobre la temporalización del proceso.
- Una nueva circunstancia que afectó al proceso de aplicación de las historias de vida se refiere a la presencia de algunos hombres en los grupos de alumnos/as finalmente seleccionados para la confección de la autobiografía. Aunque los objetivos de nuestro proyecto de investigación están referidos en todo momento a las mujeres, se consideró que no incluir a estos hombres en el proceso resultaba discriminatorio para con ellos. Por otra parte, como ya se ha explicitado, la realización de la historia vital estaba planteada como una unidad didáctica en la que se integran diversos aprendizajes de los que estos alumnos no pueden ser excluidos. No obstante, la decisión de incluirlos en la actividad no implica que sus historias de vida formen parte del material de análisis que esta investigación ha utilizado.
- Asimismo, se acordó incluir un apartado más en las historias de vida que las mujeres tenían que elaborar. Este apartado se refiere a la reflexión sobre las razones por las que estas mujeres asisten al centro de educación de personas adultas, cuestión que consideramos que, aparte de ampliar la

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

información recabada, podría servir como estrategia de autoevaluación y de autorreflexión para las alumnas y, por tanto, como una actividad de cierre o culminación del proceso de elaboración de la historia vital.

Una vez finalizado el proceso de elaboración de las historias de vida por parte de las mujeres adultas, el equipo de investigación procedió a realizar la transcripción de las grabaciones, a fin de facilitar un análisis más riguroso y exhaustivo de la información recabada. En Septiembre de 2001 comenzó el proceso de análisis de la información en el que se identificaron categorías a nivel individual en un primer momento, para pasar después a realizar una triangulación de los análisis individuales. Todo el proceso de análisis de datos se realizó de forma paralela a la aplicación de la segunda estrategia de recogida de información prevista en el proyecto: la entrevista focal.

2.2.2.-Segundo momento: preparación y aplicación de las entrevistas focales

Dada la complejidad de la realización de historias de vida, nos vimos obligadas/o a modificar el calendario de aplicación de las entrevistas focales, las cuales se aplicarían en el siguiente curso académico. Con idea de agilizar su realización se mantuvieron varios encuentros tendentes a promover la formación de todo el equipo de investigación en esta técnica. Fundamentalmente, se planteó la necesidad de que los/as entrevistadores/as que la aplicaran fueran capaces de crear un clima en el cual las personas se sintieran cómodas para hablar libremente de sí mismas e intentar construir una situación que se asemeje a aquellas en las que las personas hablan naturalmente entre sí de cosas importantes. Es necesario manejar de forma hábil el proceso grupal, y no se necesita ser especialista en el tema a tratar.

Aunque no hay ninguna fórmula simple para entrevistas con éxito, los puntos siguientes orientaron sobre la atmósfera que los/as investigadores/as debían crear:

- Comunicar comprensión y simpatía sin enjuiciar lo que dicen los/as entrevistados/as.
- Ser capaz de llevar la conversación y no dejarse llevar por el grupo.
- Enfatizar en que no existen respuestas correctas o incorrectas.
- Dejar que la conversación fluya.
- Comunicar un interés sincero en lo que los informantes están diciendo.
- Ser sensible al modo en que las propias palabras y gestos afectan a los/as comunicantes.
- Clarificar que él o ella no es un experto/a en el tema.

El equipo de investigación decidió también que las sesiones de entrevistas deberán grabarse para su posterior transcripción, ya que servirían como material de análisis.

2.3.-FASE II: ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis de la información recogida a través de dos instrumentos esenciales, como son las historias de vida y los grupos focales con distintas mujeres que comprenden una franja de edad entre 18 años y más de 80 años, en distintos centros de adultos de la provincia de Huelva se hará en función del problema y objetivos planteados en el proyecto delimitando tres franjas de edades. Se hará un análisis cualitativo de los siguientes ejes:

- a)** Ver cuáles son las razones (internas y contextuales) de las mujeres que influyeron en el abandono temprano de su formación.
- b)** Ver en qué medida estas razones son específicas a distintas franjas de edades, si existe una tipología generacional, o hay razones comunes.
- c)** Ver qué dificultades encuentran en su formación.
- d)** Descubrir cuáles son sus necesidades formativas y en qué medida ya existen y están dándoles respuestas específicas a las distintas franjas de edades.
- e)** Ver si se pueden plantear sugerencias o alternativas de formación específica al colectivo de estas mujeres, así como medidas de prevención y orientación para evitar el abandono escolar.

El análisis de la información que comprende cerca de 500 folios entre las historias de vida y los grupos focales, se irá haciendo por franjas de edad, con la información sacada de ambos documentos, bien sea para cruzarla y corroborar ciertas informaciones, o bien sea para complementarla. Por otra parte, no se utilizará toda la información, sino que se hará una reducción de la misma, aludiendo en las distintas categorías a la información más significativa.

En cuanto a dejar los nombres de las personas nos encontramos con una contradicción ética, puesto que somos conscientes que hay que proteger al informador. Sin embargo, en esta ocasión, puesto que son personas que se encuentran en centros de adultos matriculadas y siguiendo una formación, han compartido allí sus vidas, y se toca precisamente la temática de su preocupación, nos parece más pertinente dejarlas con sus nombres reales.

Así pues, empezaremos por la franja de edades de más de 59 años, como estaba delimitado en el proyecto. Es decir las personas entre 59 y más de 80 años.

2.3.1.-mujeres comprendidas en la franja de edad entre 59 y más de 80 años

Razones internas y contextuales que influyeron en el abandono temprano de su formación.

La mayor parte de las personas mayores, entrevistadas reflejan unas condiciones socio-económicas, históricas, contextuales, familiares, culturales, ambientales, de socialización y de deseos, que las han modelado de una determinada manera y que nosotras queremos demostrar.

- **Procedencia, características familiares y condiciones económicas y sociohistóricas**

Estas personas mayores, todas ellas proceden de una clase social baja con gran precariedad de recursos. Algunas de ellas lo manifiestan así:

“Mi madre no era de aquí, era de Berrocal, y su padre tenía unas tierrecitas, pero mi madre no las podía dar, porque mi padre las vendía, y mi madre tenía que tener la renta hasta que mis hermanos fueran mayores para poderlas labrar. Todo lo que mi padre cogía lo tiraba. Si mi madre criaba una cabra para darnos por la mañana leche y café, la vendía. (...). Y el dinero se lo bebía. (...) Ella decía “Dios mío de mi alma si el divorcio existiera”. (...) Pero él no echaba cuenta en nada, lo único con la bebida. (...) Murió achicharrado. (...) Porque como no comía..., mire usted, salía, bebía, se acostaba, no comía, al otro día idem de lo mismo. Y eso era todos los días. (...) El hígado lo tenía deshecho. (...) Murió achicharrado como una candela hace 26 años. Y mi madre va a hacer ahora en Nochevieja 9 años y eso es que la pobre disfrutó su vida tranquila, a gusto con su hija. Se quedó mi hermana con ella allí en casa.

(...) De siete hermanos que éramos yo era la cuarta. (...) Tenía yo cinco años cuando lo del movimiento. Yo me acuerdo que el pueblo lo iban a tomar los aviones y la gente se fueron al campo (...). Yo me acuerdo de los aviones, pero no cayeron bombas ni nada.

(...) Mi madre la pobre enseñaba lo que había, nada más que era trabajo, otra solución no había. Y yo tenía 9 años, 9 años para 10 y me vine con mis abuelos y no sé si

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación
allí ganaba un duro. (...) Cinco duros al mes era lo que ganaba y la comida claro, nosotros estábamos allí comiendo y todo.

(...) Mi madre no hacía más que trabajar.(...) Por la noche cuando nos acostaba nos lavaba la ropa, la ponía en la copa y allí la secaba y la planchaba con plancha de carbón y a la mañana nos la poníamos limpia". (Historia de Vida de Eduarda, 1-6).

En la historia familiar de Eduarda se ven, no sólo las precarias condiciones socio-económicas y familiares, sino una época histórica y un padre alcohólico, una madre con el peso familiar, y la necesidad de trabajar la hija desde muy pequeña para poder comer y ayudar a la madre, además de confrontarse a la existencia diaria de un alcohólico.

En la historia de vida de Josefa se reflejan así su procedencia y orígenes familiares:

"(...) Soy Josefa, de Paterna del campo, (...) tengo 70 años. (...) Mis padres eran de este pueblo. Mi padre, pues como todos antiguamente,, le gustaba la bebida. (...). Ponía mi madre la pobre un lebrillo, (...) y lo ponía al sol y allí nos tenía que lavar a todos, todos en la misma agua, a una, a otra, mi madre era muy limpia. Un portalito con una habitación para todos, nos acostábamos atravesados.

Mi madre tuvo muchos malpartos, porque los que viven si vivieran todos, pobrecita (15). Vivimos tres hermanas y un hermano solo que se murió. También un caso muy malo con la bebida, y lo pasaba mal. Mi madre la pobre, se murió y nos dejó ese regalo y no lo dejaba, en particular mi hermana Dolores que era la mayor, eso era, decía la gente... bebía y la echaba a la calle y a la pobrecilla el día que la echaba a la calle, al otro día iba más temprano. Le tendrían que hacer un homenaje. Se le murió mi madre, él estaba soltero y murió de la bebida.

(...) Mi padre trabajaba mucho con los albañiles de profesionales, y eso le gustaba mucho, mucho trabajar, muchos hijos y cómo va a ser. (...) Y mi madre se dedicaba a cuidar a los niños. (...) Cuando hemos sido mayores nosotras íbamos a hacer mandados, yo chica de mandados, barrer la puerta..Esa era la vida de antes, casi igual que ahora. Ahora estamos las casas arregladitas y en condiciones. Yo muchas veces lo digo, mi madre pobrecita lo que ha pasado. Yo me casé y mi marido estaba trabajando aquí en una empresa de muebles y era otra cosa. (...) A mi madre le daban ropa usada y ella nos la arreglaba. (...) Recuerdo a mi madre como una persona buenísima. (...). Ella se venía para el pueblo a pedir en algunas casas, le daban cositas, unos garbanzos, una botellita de aceite, ...tenía muchos hijos (...) esto y el jornalito de mi padre, pero mi padre igual que

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación
todos cuando bebía se lo gastaba y le pegaba y nosotros todos corriendo por aquel Pinguete (...) nos echábamos a temblar cuando llegaba . Pero no nos mandaba al colegio. Eso tampoco.

Desayunábamos cebada, café migadito.(...) Mi madre guisaba toda la tarde y la única comida caliente era la de por la noche. (...) Y cuando ya tuve siete u ocho años me fui a hacer mandados y barrer puertas.

Mi madre nos acostaba y nos lavaba la ropa para llevarla limpia por la mañana. Era muy limpia” (Historia de vida de Josefa, 1-8).

De nuevo vemos en esta otra historia, como se repiten las condiciones de extrema pobreza, el problema del alcohol, el papel de la madre saliendo a pedir para darle de comer a los hijos, los hijos numerosos, la necesidad de que los niños ayuden ya en la casa trayendo algo, el maltrato familiar, las hermanas ocupándose de un hermano solo y alcohólico, la no escolarización.

En la historia de vida de Paulina vemos los siguiente:

“Mi nombre es Paulina, tenía 18 meses cuando la guerra civil y mataron a mi padre (...). Mi padre tenía unos ideales de izquierda, pero claro, fue el primer camión que se lo llevaron, el primero que salió del pueblo, y varios primos políticos más, que dejaron a cada mujer con 6 hijos. Entonces yo (...), que era la más chica de seis hermanos, tuve una infancia triste, porque no tenía el apoyo de mi padre.

Mi madre lo vivió trabajando mucho, no le dio tiempo a la pobre ni a pensar, con seis hijos. Se le murió después uno con 14 años de peritonitis y la pobre tenía una finca y la tuvo que vender por los médicos, total la pobre,... f íjate... la pérdida de mi padre que era extraordinario, muy trabajador, de los buenos. (...) Mi madre hablaba de él que era extraordinario, de su trabajo a sus hijos. Él les daba lección a los chiquillos de la calle que venían todos a mi casa, era extraordinario. Iban a reuniones que se juntaban para bailar o algo. (...) y mi madre que era muy alegre se iba y mi padre se quedaba con nosotros. Mi padre sabía estupendamente leer y escribir. No quería que nos quedáramos ninguno sin leer ni escribir. Mi madre era analfabeta por completo.

Mi padre hacía cisco, y le daba un papelito con lo que tenía que cobrar a mi madre. Mi madre no quería hablar de política ni que yo me enterara de esas cosas. Mi madre trabajaba lavando y también iba al campo y ganaba 5 pesetas. Los mayores fueron

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación ayudándole y mi hermana que tenía 15 años más que yo, le ayudaba a mi madre sirviendo hasta que yo pude echar una mano y cuidar un niño”.(Historia de vida de Paulina, 1-3).

En la historia familiar de Paulina, también vemos la precariedad y la pobreza, pero es de destacar el ambiente familiar, un padre culto con unos ideales de izquierda, preocupado por enseñar a los niños, compartir tareas de crianza de los niños con su mujer, proponerle que fuera a divertirse, etc. Sin embargo, aquí se refleja la tragedia nacional de la guerra civil, en donde varias mujeres se quedan viudas con sus hijos, y todo el peso de la familia recae sobre ellas, crianza, limpieza, enfermedades, etc. Y la necesidad de los mayores de ayudar a la madre. También se refleja el trauma de la guerra civil en el silencio de no hablar de política. Es de destacar el trabajo de las niñas sirviendo, cuidando niños, etc.

En la historia de vida de Cristobalina se refleja:

“Mi nombre es Cristobalina, (...) nací en el 36. (...) Éramos dos hermanas, y después de la guerra vino la tercera. Después que mi padre viniera de la cárcel tuvo mi madre la más chica.

(...) Mi padre era muy buena persona, se dedicaba nada más que a trabajar en la sierra, en los hornos de cal, lo que era hacer carbón. (...) Normalmente los hombres se llevaban a su mujer y a sus hijos al campo (...), pero él nunca consintió llevarnos a nosotros a la tierra. Siempre trabajó en los hornos de cal. Y después, de mayor, de viudo y todo, fue cuando se fue a Barcelona. (...) Mi padre era de izquierda (...) y tan solo por ser comunista lo cogieron y lo metieron en la cárcel. Él ha sido comunista hasta el día en que murió. Tengo los carnets y las cosas de él y me da lástima tirarlos. Hace cuatro años que murió.

Mi madre, ha sido una buena persona, se dedicaba a trabajar a la calle, a lavar en la calle, tenía varias casas. Casi siempre me llevaba con ella, porque yo cuando chica, estando mi padre en la cárcel, pues tome sosa cáustica, entonces me mimaban, incluso mi hermana, porque yo no tomaba más que leche. Entonces, mi madre donde iba a lavar me llevaba para vigilarme con lo que comía.

Mi padre era comunista, pero nosotras decíamos de ir a la iglesia y él no nos lo quitaba. Mi madre era una mujer muy enamorada de él. Siempre se han llevado muy bien y el con nosotras nunca se ha metido. Nosotros todos nos hemos bautizado, nos hemos casado por la iglesia. Mi madre, la pobre murió joven, pero mi padre ha conocido bisnietos.

(...) Cuando vino la democracia pensaba que la cosa podía volver y nosotros pasar lo que había pasado él y mi madre, y decía que qué iba a ser de nosotros. (...) Pero luego muy

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación
contento, y tenía un cuaderno donde anotaba los atentados que había, (...), porque él aprendió a leer y escribir en la cárcel . (Historia de Vida de Cristobalina, 1-9).

En la historia de vida de Cristobalina vemos una familia armoniosa, atravesada de nuevo por la guerra civil, la ideología de izquierdas y la cárcel. Las condiciones de la mujer para sacar a sus hijas adelante, en donde se ve obligada a trabajar con los trabajos de lavar ropa. Se ve a un padre trabajador que intenta proteger a su mujer y a sus hijas del duro trabajo de la tierra y también a una madre trabajadora. Y de nuevo se ve a un padre tolerante con las creencias religiosas de su mujer y de sus hijas. También se remueve el miedo histórico de la Guerra civil cuando empieza la democracia.

La historia de vida de Leonarda refleja:

“Mi nombre es Leonarda, tengo 73 años.(...) Mi padre era de Paterna y mi madre de S. Juan del Puerto. Soy la mayor de tres hermanas. Ellas dos viven en Madrid, se fueron de jovencitas a trabajar, a servir. (...) Mi padre trabajaba en una finca arando, trillando, etc.(...) Mi madre era muy buena, hacía lo que podía por las casa y ayudaba a mi padre también en el cortijo.(...) Yo guardaba cochinos, he ido al campo, he trillado, he segado, he ido con las bestias. Todo.

Un señor nos dejó una casa para vivir (...) y no tenía condiciones, había muchas pulgas, muchos chinches, muchas cosas y mucho todo. Y allí estábamos todos, en una cama cinco, tres hermanas, mi padre y mi madre. (...) Después nos fuimos con este señor a un porquero, nos daba dos kilos de garbanzos, nada y menos que ganaba mi padre en el jornal, nada, y así pasábamos los días. Las noches sin cenar y mi madre llorando al pie de nosotros. Muchas veces mi madre se ponía de porquera y ganaba dos pesetas, la mitad que un hombre. Pues yo me daba lástima y me fui con ella y ganaba lo mismo. Dejaba a mi madre allí a cuenta de la casa y yo me iba a ayudarle a mi padre. (...) Yo tendría unos trece años. (Historia de vida de Leonarda, 21-25).

La historia de vida de Leonarda, una vez más nos refleja la precariedad extrema, de economía, a pesar de trabajar los dos padres, de sanidad, de espacio. La fuerte discriminación de la mujer (la mitad de sueldo por el mismo trabajo). La dureza del trabajo del campo, la precariedad de la paga, el problema de la emigración. La necesidad de ayuda de las hijas, que al no tener una formación profesional tiene que trabajar o en el campo o sirviendo en las casas. El dolor de la madre al no poder dar de comer a sus hijas.

En el caso de Fernanda vemos lo siguiente:

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

“Me llamo Fernanda, nací en el 23. Mi padre era un hombre maravilloso, un hombre en aquellos tiempos inteligentísimo (...) sabía hasta latín, porque mi abuelo era ayudante del cura y tenía que cantar en todas las misas. (...) Era un hombre muy culto (...) que era raro en aquellos tiempos la persona que sabía, como sabía mi padre leer y escribir, una letra clara, y sabía muchísimo y era un hombre muy bueno y muy trabajador.

Mi padre era del campo, un obrero del campo muy trabajador, pero con una dificultad muy grande (...), que era alcohólico. Él contaba muchas historias de que había ido a la guerra de Marruecos, Melilla, etc..

Yo he vivido una infancia hasta los 6 ó 7 años, que era un paraíso, con mi madre, mi padre, mi madrina, mi padrino, mi hermana pequeña que se murió, luego nació mi hermano, pero ya después mi madre murió.

Mi madre era una mujer de mediana estatura (...) era sastre de profesión, hacía ropa de hombre, trajes. Era muy buena costurera. Y era una persona maravillosa. Ojalá mi padre se hubiera dado cuenta y hubiera sabido valorar la mujer que tenía, pero mi padre con la desgracia de su vida aunque la quisiera no podía valorarla. Era muy buena y una mujer muy mona, monísima y buena madre. (...) Yo me parece que no he querido en la vida tanto a una persona como quise a mi madre y quiero a mis hijos.

Yo aprendí de mi madre la costura, (...) y yo cuando tuve uso de razón, yo ya sabía que quería ser igual que mi madre.

Mi madre murió en el 33(...) la mató el marido de mi madrina, yo me quedé con mi madrina, con la mujer del que mató a mi madre. A ella no le faltó más que parirnos a mí y a mi hermano” (Historia de vida de Fernanda, 1-19).

En esta historia vemos de nuevo, el hombre con problema de alcoholismo, un hombre que tenía cierta cultura, y una mujer con una profesión. De nuevo la muerte de una niña. Y la tragedia que atraviesa a la familia al ser matada la madre. La orfandad y la crianza de los niños por la madrina. Y por último se ve la identificación de la hija a la madre, busca hacer su mismo oficio. Ser como ella.

- **Nivel de escolarización y desarrollo profesional**

En esta categoría nos vamos a centrar en el nivel de escolarización de estas mujeres, formación que han tenido, abandono o no de la escuela y causas de ello,

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación
desarrollo profesional, etc.

Eduarda nos dice:

“ Fui a la Academia con Dolores Mora muy poco tiempo. (...) De cinco años a los nueve que fui a casa de mi abuela, ella daba el cartón y enseñaba muchas cositas , de niñas nada más.

Se entraba en la escuela... porque había cuatro grados. Yo fui un tiempo al colegio, no más de 9 años (...). Entré en primero y salí en primero. La maestra tenía muchas macetas en el patio me caí y me dejó encerrada hasta las diez de la noche. (...) Con nueve años estaba en casa de mi abuela, me iba a la escuela y me iba a casa de mi abuela y como mi padre me quitó no volví más a la escuela.

En casa de mi abuela me he llevado 45 años, primero para mi abuela que tenía tienda y luego para mi prima, hasta que me salí para casarme y después de casada he seguido limpiando y hasta hace poco que me he jubilado. Tengo 70 años y ya era mucho, tengo una casa muy grande y tengo mi marido y mi hijo, y ya no está mi hija ahí, y ya me decían: “ya no venga tata, porque comprendemos que tu edad ya no es...”. Venir de aquí para allá y el trabajo de mi casa crea o no los años pesan. (...) Yo ganaba pero no cobraba, mi prima tiene una boutique de tela y yo me llevaba la ropa que me hacía falta para mi hijo, mi marido y lo que hiciera falta. Siempre limpiando, me hartaba de trabajar y nunca cobraba.

(...) Mi marido trabajó en los albañiles en Sevilla, fuimos allí un tiempo, luego volvimos a Escacena a la casa de mi hermana que estaba en Madrid y allí llevo 38 años, entonces mi marido trabajó en un cortijo. Ganaba ocho mil duros y huevos y media fanega de garbanzos. Yo me hartaba de trabajar por tener el cortijo limpio.

*(...) Mis hijos nunca han faltado a la escuela, han salido fuera a los 15 años.”
(Historia de vida de Eduarda, 10-21).*

Vemos en esta historia de vida que Eduarda ha sido muy poco escolarizada, unos 4 años o cinco, ella manifiesta que entró en primero y que salió en primero, que fue el padre quien la quitó. Que fue a una Academia y le enseñaron las letras y cosas de mujer. Una formación de género. Su desarrollo profesional fue limpiando toda su vida sin cobrar, bien sea en el cortijo o en casa de la abuela y después de la prima. Se llevaba ropa para los hijos o el marido, etc. Y sí que se preocupó porque sus hijos fueran a la escuela hasta los 15

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación
años (14-15 años edad de escolarización). Y se dedicó además de trabajar a sacar a la familia adelante.

En la historia de vida de Josefa vemos:

“Mi madre estaba triste, (...) mi padre bebía mucho y cuando bebía nos echábamos a temblar, nos pegaba también si se terciaba, porque no venía en su sano juicio.

Después, no nos mandaba al colegio. ¡Al colegio!. Eso era lo que yo hubiera querido. Como tenía la pobre tan pocos medios. Primero, que no era la cosa como hoy, y después, que no tenía qué ponernos. Las sabanitas de las camas, las puestas, yo creo que es algo, tenía que lavar las sábanas en un día bueno para que se sequen para por la noche tener sus sabanitas limpias.

Yo estuve haciendo mandados de pequeña, después estuve cuidando a un niño y luego entré de niñera aquí en una casa, que todavía me dicen tata, y me quedé aquí 18 años en el mismo sitio, me pusieron uniforme. (...).Después trabajé en Sevilla, y con 35 ó 36 tuve mis dos hijos y me vine a vivir a Paterna con mi madre e hice de casera. Allí tenía mi portalito, una habitación y comiendo allí y pagaba la luz, el agua y cuando estaba mejor pues me trajeron a mi marido del campo muerto, un infarto” (Historia de vida de Josefa, 10-16).

En el caso de Josefa, vemos que la extrema precariedad familiar, el dolor de la madre y un padre alcohólico y violento, vive un ambiente de extrema pobreza, no va a la escuela, y desde chica empieza a trabajar. Sólo de mayor aprende algo, mientras cuida a una señora, porque le enseña una monja. Vive la emigración, la vuelta al pueblo y la viudedad. Tiene que seguir trabajando para sacar a sus hijos adelante.

Paulina en su historia nos manifiesta:

“Yo no fui al colegio , porque no podía. Mis hermanos todos saben leer y escribir, menos otra que está casada en Sevilla. Ella aprendió y yo lo que sé , leo muy bien, porque a mí me ha gustado siempre leer y yo leía novelas y esas cosas (...). Escribir, lo hago con muchas faltas.

(...) Mi madre la pobre, había un maestro que daba lección y entonces iba, le lavaba a la mujer y le daba lección.

Con 8 ó años me fui a servir a casa de un cura que había allí. Y me salí para casarme con 26. Ganaba 20 duros. Con mi marido he sido muy feliz, a mí no me ha faltado, ni a mis hijas tampoco, pero hace 5 años le dio un derrame cerebral y un infarto y ya ahí, cambió mi ritmo de vida.

Mis hijas tienen graduado.” (Historia de vida de Paulina, 3-5).

No fue al colegio, pero se aficionó a leer novelas y leía y escribía un poco. Su madre se esforzó porque aprendieran los hijos. Josefa empezó de niña a trabajar. Vivió bien con su marido , pero ahora está enfermo. Ella se esfuerza porque sus hijas hayan tenido una escolarización normal.

La historia de vida de Cristobalina se ve:

“Con tres o cuatro años estaba yo en la Academia de Dolores de Mora. Estábamos mi hermana y yo. (...) Yo, un día al salir de clase tomé sosa cáustica y estuve cuatro años sin comer, sólo beber, mientras mi padre estaba en la cárcel.

(...) Yo me acuerdo que iba al colegio y a mí no me daban de leer, porque mi padre era comunista, vamos, que eso me ha pasado a mí, porque los hijos de los comunistas no tenían derecho a saber leer y a escribir para que no se defendieran nunca.

Entonces yo en el colegio me vine de primero, porque no me daban de leer en la vida , lo que sé se lo debo a mi padre,(...) porque mi padre aprendió en la cárcel.

Entré en el colegio con 6 ó 7 años, porque entonces se entraba más mayorcita que ahora.

(...) La maestra que me tocó a mí no me podía ni ver.(...) Tengo muy mal recuerdo del colegio. (...) Yo he sido una persona que me ha gustado mucho aprender, yo veía a la gente escribiendo y leyendo y yo me quedaba... Con lo que yo sabía leer y escribir cuando mi novio estaba en la mili yo le escribía, aunque con faltas. Leer y escribir me gustan mucho, pero los trabajos manuales me han encantado toda la vida.

Entonces yo ya me vine del colegio y me fui a servir primero a casa de un cura, y después limpiando. Estaba sirviendo, me aburría en una casa y me iba a otra, porque me daban más.

Mi hermana también fue muy poco, pero un maestro que había aquí que era comunista se interesó por ella y aprendió. Y a mi otra hermana le cogió otra época y fue al colegio normal. (Historia de Cristobalina, 6-19)

En este caso, aunque la familia tiene precariedad económica se añade un elemento discriminatorio por la ideología comunista de su padre, el cual es encarcelado. Va poco tiempo a clase y no le enseñan, aunque ella quiere aprender. Se sale para trabajar. El padre le enseña. Su trabajo ha sido la limpieza.

Leonarda expone:

“Yo sabía algo de leer, con 9 años estaba en la academia, pero yo no he ido más porque tenía que trabajar. (...) Mis hermanas también se fueron muy jovencitas a trabajar en casas. Viven en Madrid.

Nosotras no íbamos a la escuela, yo aprendí eso en San Juan que me vine con nueve añitos y no se me ha olvidado, porque a mí me ha gustado y yo cada papel que cogía lo leía, y aún sigo leyendo.

Trabajé en tres casa antes de casarme, después estuve de manijera. Soy una persona alegre y trabajadora. Yo he segado, he trillado,..” (Historia de vida de Leonarda, 18-32) .

En esta historia de nuevo, se ve que apenas ha podido ir a la escuela, pero que le gusta leer, sus hermanas emigran y ella trabaja en casas y en el campo.

Fernanda nos manifiesta:

“Pues yo voy a la escuela, porque quería hacer la comunión, porque yo me gustaba ir a la iglesia, me gustaba ir con las amigas de enfrente, y hacer la comunión como todas las chiquillas. Y entonces, decidió mi tía sacarme la papeleta y fui a la escuela (...) con Doña Carmen que era un poco alcohólica, y tenía predilección por las niñas bien. Yo era no era una niña que estaba bien, y que la mitad de las veces faltaba al colegio, porque el vestido no se me secaba o no se me lavaba. Allí estuve hasta que me preparé, sabía rezar e hice la primera comunión, a partir de entonces se acabó el colegio. Yo tenía unos ocho años cuando empecé el colegio y con 9,5 tenía que ayudarle a mi tía y me salí. Mi hermano siguió en la escuela y aprendió el oficio de mecánico.

Yo ayudaba a mi tía a trabajar, a atender a los niños, al campo fui con 14 años, escardar, segar garbanzos, coger aceitunas, yero, ... y cuando se acababa el campo, pues me buscaba una casa y me iba a servir. A los 17 años me fui a Sevilla a trabajar.

Luego me volví al pueblo y me casé. Mi marido ha sido ganadero y muy bueno y yo saqué costurera y me dí trazas con el corte y trabajé para mí. (Historia de vida Fernanda, 22-35).

En esta historia se ve de nuevo las condiciones de precariedad familiar, sólo va al colegio para aprender el catecismo, luego ayuda a la tía, mientras su hermano sigue con la escolarización. Trabaja en las casas, en el campo y finalmente en la costura, como su madre.

- **Razones por las que han vuelto a las clases de adultos y qué nivel de satisfacción encuentran**

En la historia de vida de Eduarda se aprecia:

“Yo aprendí a leer, porque escribir no escribía, estoy aprendiendo aquí, pero a leer me puso mi madre a dar lección en una particular. (...) Y venía yo con la muchacha y me daba la lección, era muy torpe, las letras no se me metían en el sentío, ahora, leer leía estupendamente. De cuentas no sabía nada, las llevaba de cabeza, ahora sí lo voy aprendiendo. Aquí estoy muy contenta.

(...) Hace dos inviernos que vine aquí porque aprender no es malo, yo no había caído nunca, y yo le decía a mi gente, porque yo salía cobrando los sellos de los meses de la cruz y los mantecaos y ponían los nombres ellos y me daba eso de apuro. Y mi gente me decía: “vete mamá, vete y te distraes y aprendes”. Y entonces me vine y llevo dos años y estoy muy contenta.

Mi marido sabe leer y escribir muy bien. No se mete con que yo vaya a la escuela. Se queda aquí sentado hasta que yo llegue y le dé el café a las 6. (...) Yo estoy muy contenta de aprender. Estoy muy a gusto. Repartimos caramelos entre las compañeras. Valoro que estoy aprendiendo, que eso es lo que yo valoro. (...). Mis hijos lo valoran, van comprobando cuando yo me llevo la carpeta a final de curso y dicen: “mira mamá qué letra más bonita”. También mis nietos que están en el instituto lo valoran”. (Historia de vida de Eduarda, 21-25).

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

En la historia de vida de Eduarda vemos claramente, que aun enviándola su madre a particular para aprender, sólo leía, pero no escribía ni sabía cuentas, aunque toda su vida las ha resuelto con el cálculo mental. Al tener que depender de su familia para escribir los nombres de los sellos de la cruz, y querer aprender a valerse por sí misma, empieza a pensar en la escuela y le animan sus hijos. En la escuela encuentra respuesta a lo que busca y un buen clima de relación con sus compañeras. Se siente contenta de ir aprendiendo, sus hijos la animan y se lo valoran y hasta sus nietos. Su marido no interfiere. Eso sí, ella cumple con su obligación de cuidadora con el café de su marido.

En la historia de Josefa vemos :

“Cuando me hacían falta muchas cosas y yo tenía que firmar me daba vergüenza. (...) Vine al centro de adultos hace tres años y estoy muy contenta. Por la gente me enteraba, mira pues están las muchachas mayores “¿Tú por qué no vas?” empezaron a decirme las vecinas. Pues mira voy a ir. (...) Y cuando vine aquí empecé a aprender las letras y los números. (...) Escribo malamente con faltas, pero se entiende.

Después de comer friego los platos y lo dejo todo recogidito y ya pues me vengo para el colegio. (...) Y estoy más contenta que la mar. (...) Mis hijos están contentos de que venga al colegio y mi nuera también.

Mis hijos fueron su tiempo al colegio hasta los catorce años”. (Historia de vida de Josefa, 17-30)

En la historia de Josefa se ve que el no saber escribir le produce malestar y cuando las vecinas la animan decide ir al colegio, tiene que aprender prácticamente de cero y está muy contenta, le animan sus hijos y nuera.

Paulina en su historia nos expone:

“Cuando a mi marido le dio el derrame cerebral cambio el ritmo de mi vida, así que me vine a clases de adultos, porque esto para mí es una terapia, no sólo por aprender, sino por quitarme de casa. Porque es que me tenía agobiadita perdida, no quiere que vaya a ningún lado, ni quiere comer, yo veo que es porque tiene cogido miedo, se cree que va a pasar algo, le tengo que lavar, tengo que hacerle todas las cosas y ya para mí cambió mi vida.

Era muy requetebueno conmigo. Mis dos hijas están pendientes de su padre y de mí.

He venido al centro de adultos hace unos quince días. Hablé con una alumna de aquí y me dijo que eso tenía que ser cuando empezara el curso, entonces hablé con la profesora y me dijo que podía entrar. Y estoy muy contenta, pues he encontrado paz, tranquilidad, a pesar de que me puse muy nerviosa las primeras veces para escribir.(...) Pero ahora ya estoy más tranquilita.. Yo, no he hecho jamás una cuenta y voy haciendo cuentas, voy enterándome de las cosas y estoy muy contenta. Lo valoro como algo bueno en la vida que me ha dado esta oportunidad y estoy muy contenta. Mi marido se ríe el pobre.” (Historia de vida de Paulina, 5-13)

Paulina, va a clases de adultos para salir de su casa, liberarse por un momento del peso que tiene y ocuparse de ella, aprender. Le pregunta a una alumna. Cuando asiste se pone nerviosa, no sabe hacer cuentas y apenas si escribe, pero se va tranquilizando y va sintiéndose feliz. Sus hijas han estado escolarizadas y están pendientes de los padres.

Leonarda dice:

“Porque yo quiero aprender cosas. Hace muchos años que vengo a las clases de adultos, pero ha habido muchos años que no he venido, porque me he tenido que estar con este hombre, la mitad de las veces no quería que viniera. No quería ni que fuera a casa de mi hija. Yo le hacía las cosas y por la tarde me arreglaba y me iba una ratito a casa de mi hija y me decía: “No la voy a tener, si es la única que tengo”. Era muy celoso. Yo era viuda y él también, me casé con él, y era más bruto que un arado. Y con él no podía ir a ninguna parte.

Ahora ya hace dos años que ha muerto y ya me he incorporado a las clases y ya estoy bien. Para mí la escuela es muy importante, leo como un papagayo, la escritura me cuesta un poco y ahora estamos dando el euro y las cuentas de sumar, restar y multiplicar cuando se tercie. Aquí se echa un ratito muy agradable y estamos muy bien, (...) se sabe un poquito y sabe hacer una sus cosas. Me gusta hablar con mis compañeras. ¡Hablo más que catorce!” (Historia de Leonarda, 16-18).

Para Leonarda son muy importantes las clases, aunque su segundo marido es un hombre celoso y absorbente y a veces no puede irse de su lado. A su muerte, vuelve a las clases donde busca aprender, comunicación y aprender a resolver sus cosas.

Fernanda manifiesta:

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

“Yo tenía una vecina que su padre era corredor y le traía tebeos, Ana. (...) Ella fue al colegio y sabía leer bien, escribir y todo y yo me iba a su casa con los tebeos. Yo veía los muñecos y no sabía qué decía, pero poco a poco aprendí, y leo bien, porque he leído mucho. Escribir escribo malamente. Los últimos libros que he leído han sido El Manuscrito de Carmesí y las Tesis de Mancio. (...) Como cosía, compré un metro y me fui aprendiendo sola las medidas y los números, mi hija me ayudaba.

(...) Mi hijo es carpintero, y mi hija, que tiene 52 años, está aquí también en el centro de adultos, está sacando el carnet y está estudiando aquí, ella sacó el graduado escolar y quiere estudiar. Yo tengo complejo de culpabilidad con ella porque quería estudiar enfermera y yo la metí en la costura.

Yo vengo al centro de adultos desde que empezó el curso todos los días. Al principio me dieron hasta una beca, cuando empezó M. José que es prima hermana de mi yerno, pero tuve que dejarlo por ayudarlo a mi hija a criar su niño, también me daban vértigos y he estado cinco años sin venir y después he vuelto.” (Historia de vida de Fernanda, 36-71).

En esta historia vemos el esfuerzo que hace esta mujer por aprender a leer y aprender por su cuenta el metro y los números, necesarios para su trabajo de costurera. Las condiciones socioeconómicas de su casa, cuando es pequeña apenas le permiten ir a aprender a la escuela, y de mayor, la ayuda a su hija a la crianza del nieto y sólo puede ir cuando éste es más grandecito. Se juntan aquí dos generaciones la madre y la hija. La madre se culpabiliza al no haberle podido estudios a su hija que le gustaba estudiar y la hija retoma los estudios porque le gusta estudiar. Por otra parte, la madre de Fernanda fue costurera, ella quiso ser como su madre, y ha hecho que su hija sea costurera como ella, aunque ésta quería estudiar enfermera.

TIPOLOGIA DE ESTA GENERACIÓN DE MUJERES

Vamos viendo a lo largo de estas historias de vida, algunos rasgos que caracterizan a estas mujeres de 59 hasta más de 80. Rasgos que a su vez aparecen en los grupos foales hechos con algunas de ellas, y otras de otros centros como Grupo 2 FIB de Cartaya, Grupo FIB de, Huelva etc, y que se caracterizarían por los siguientes:

Contexto socio-económico, político e histórico	Todas ellas se sitúan entre los años 1920 y el momento actual. Pero la mayoría de ellas nacen un poco antes de la Guerra
---	--

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

	<p>Civil Española, atravesándoles a su vez ésta a todas las familias, en donde hay importantes repercusiones familiares, bien sea porque los padres tenían una ideología de izquierda y los mataron o encarcelaron dejando a las mujeres solas con bastantes hijos y sin medios, o porque sufrieron la devastación y pobreza de una guerra y postguerra.</p>
<p>Características de la familia y condiciones familiares</p>	<p>Todas ellas reflejan familias numerosas, algunas de las madres tuvieron hasta 15 hijos y se les murieron, con extrema precariedad económica, no pudiendo aun comer. Algunas de ellas hablan de padres alcohólicos que se bebían íntegro su jornal y la madre tenía que salir a pedir para alimentar a los hijos, además de sufrir los maltratos de un alcohólico. Otras, viven una relación familiar de mayor calidad emocional, sobre todo, aquellas de padres de izquierdas con cierta ideología, aunque sufren las consecuencias de la cárcel o muerte del padre dejando a la mujer sola con toda la responsabilidad familiar. Algunas, apenas si tienen espacio para vivir, a veces en una habitación todos amontonados. Y evidentemente, la mayoría pasa hambre. A veces tienen que ayudarles las propias abuelas y otros familiares.</p>
<p>Escolarización</p>	<p>Como consecuencia de estas condiciones familiares y socio-económico-políticas, apenas si van a la escuela, algunas jamás fueron escolarizados. Por otra parte, la precariedad familiar hacía que no tuvieran más que un vestido, y si éste no se podía lavar, no podían asistir al colegio. Las niñas mayores, en cuanto podían salían</p>

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

	<p>del colegio para ayudar a sus madres trabajando en casas, cuidando niños, etc. En algún caso, se ve que las hijas nacidas antes de la guerra han podido asistir a clase en aquellas familias de ideología de izquierda. Cuando ha habido niño/a, en alguna ocasión el niño ha seguido escolarizado hasta sacar un oficio, mientras que la niña ha tenido que dejar la escuela para ayudar en la casa. También se ha visto la discriminación escolar por la ideología política del padre. A muchas de ellas les gustaba aprender. Y alguna de ellas lo ha hecho por su cuenta leyendo todo lo que le caía en la mano</p>
<p>Desarrollo profesional</p>	<p>Como consecuencia de su precaria o nula formación escolar, no han tenido, en general una preparación profesional, que no sea la relacionada con las tareas de limpieza, casa, coser o modista. Todas ellas coinciden en que han cuidado niños, limpiado casas, han servido, primero de pequeñas en los pueblos de procedencia, después se han ido a Sevilla, Madrid, Barcelona, etc. Algunas se han vuelto al pueblo, se casaron, tuvieron hijos, no manifiestan tener familia numerosa, 2, 3, 4, les han ayudado a sus maridos en el campo, o han seguido sirviendo casas, además de llevar la suya adelante, se han ocupado de sus hijos, y han procurado que estuvieran escolarizado hasta los 14 años, y les han ayudado a sus hijas a criar a sus nietos.</p>
<p>Vuelta a la escuela</p>	<p>Cuando han sido mayores, más de</p>

	<p>60 ó 70 años, han vuelto de nuevo al Centro de Adultos, por algunas de las siguientes razones:</p> <ul style="list-style-type: none">❖ Porque siendo pequeñas no habían podido asistir y ahora con los hijos y nietos criados alguna vecina, o alguien que iba a los centros de adultos las ha animado.❖ Porque las han animados los hijos.❖ Porque se han visto en situaciones de escribir nombres, rellenar papeles, etc. Y viendo que dependían de los otros, han decidido ir a clase para valerse por sí mismas.❖ Porque están con algún enfermo y necesitan salir de casa y vivir otra cosa. <p>Porque necesitan recuperar la escuela perdida y actualizarse.</p> <p>Y las que asisten a estos centros siguen yendo a los mismos porque:</p> <ul style="list-style-type: none">❖ Están muy a gusto.❖ Se comunican y se relacionan contando sus vidas y aprendiendo juntas.❖ Porque aprenden a escribir, leer, hacer cuentas, a manejar el euro y otras cosas.❖ Porque se sienten valoradas.❖ Porque les gusta aprender.❖ Porque salen de casa.❖ Porque les sirve de terapia, etc.❖ Porque se sienten alguien. <p>Cuando ellas van al centro dejan su</p>
--	--

	<p>casa arreglada, su cocina recogida y sus tareas domésticas hechas. Cuando salen, alguna de ellas vuelve a la hora de poner el cafelito a su marido. Los maridos no suelen decirles nada , salvo en una de ellas , que el marido del segundo matrimonio, era celoso y absorbente y no quería que fuera. Los hijos las suelen animar, e incluso los nietos, alabando sus progresos. Las clases de adultos en esta población es una segunda oportunidad en sus vidas.</p>
Identificación y rasgos de género	<p>Vemos claramente en estas mujeres una serie de rasgos que las han modelado en sus roles de mujeres con saberes, actitudes, visiones, comportamientos, etc. que las van caracterizando. Así pues:</p> <ul style="list-style-type: none">❖ Casi todas ellas hablan de lo importantes que han sido sus madres para ellas, incluso una de ellas que perdió a su madre joven, dice claramente: yo he querido ser como mi madre y hacer lo que ella hacía, y entonces me hice costurera (la madre era sastra). No sólo lo hizo ella, sino que también hizo que su hija fuera costurera, a pesar de que ésta quería ser enfermera.❖ Todas ellas hablan de lo que piensan en sus madres, la vida que llevaron, lo que sufrieron y lloraron para darles de comer, o lo que sufrieron los malos tratos de sus padres.❖ Algunas manifiestan que lo que más han querido en esta vida son a sus madres y a sus hijos.

	<ul style="list-style-type: none">❖ La mayor parte de ellas no han ido o se han salido de la escuela por ayudar a casa y a sus madres, con la crianza, y la casa para que éstas fueran a trabajar, o cuidando otros niños, etc. para meter dinero a casa, o bien se han ido con sus padres al campo para que no fuera su madre y se quedara en casa.❖ Algunas de ellas se han salido del colegio y el hermano ha continuado, incluso con un oficio, mientras que ellas se han dedicado a ayudar a la casa o trabajar fuera. El hombre, cabeza de familia, debe estar preparado para traer un sueldo a casa, no así la mujer. Aun así , se ve sólo en una sólo historia de vida.❖ En su formación experiencial, aquella que han aprendido a través de su vida, han ido interiorizando tareas consideradas propias de la mujer. Limpieza, crianza, cocina, ayuda al marido, organización de la economía y de la casa, etc. Sin embargo, muchas de las mujeres se quedan solas o viudas y tienen que trabajar y sacar a los hijos adelante solas con ellos recurriendo a los trabajos que ellas saben hacer, pero algunas , como los hombres trabajan en el campo.❖ Han ido interiorizando que hay que aguantar al hombre (un padre alcohólico que pega, una madre triste que aguanta, unos hijos que procuran escabullirse del padre,...),
--	---

	<p>que hay que aguantar lo que te viene en la vida.</p> <ul style="list-style-type: none">❖ La mujer debe servir al hombre y cumplir con sus obligaciones. Se van al colegio con sus tareas hechas o cuando vienen le ponen el cafelito al marido.❖ El hombre el que manda, autoridad, la mujer está sosteniendo la casa, sin embargo, entre sus padres, alguno sabía leer y escribir, las madres eran analfabetas, el padre traía el jornal, el jornal de la mujer era una ayuda.❖ Se refleja discriminación en los sueldos, por el mismo trabajo la mitad de paga en la mujer .❖ Se va viendo en conjunto, como la mujer va interiorizando una serie de valores, actitudes, comportamientos, asimilados a su género. Sin embargo, en sus matrimonios ya procuran que sus hijos/as estén escolarizados hasta los 14 años, y en las que procuran darle a sus hijas un oficio les dan el suyo (costurera), aunque ellas quieran estudiar.❖ No sólo se hacen cargo de los niños, sino también de los abuelos, o hermanos solteros o ayudan a criar sus nietos.❖ Algunas viven el proceso de la emigración y el desarraigo.❖ Las clases de adultos es un medio de reconocer su idiosincrasia y valores, así como sus saberes experienciales adquiridos, tomar
--	--

	<p>conciencia de ellos, revalorizar la autoestima, y reformularlos de otro modo, entre personas de su propia idiosincrasia. Hacer patente los valores colectivos del género y tomar conciencia de su discriminación.</p> <p>❖ Del mismo modo es el medio de alfabetizarse en un lenguaje escrito, que les permita abrir nuevos horizontes, mejorar su autoestima, darles más independencia y reestructurarse de otra manera.</p>
--	--

2.3.2 Mujeres entre 34 y 59 años

Sobre este colectivo de mujeres que asisten a los Centros de Adultos no podemos hacer una radiografía tan detallada, pues al no tener historias de vida sobre ellas, nos apoyaremos en distintos grupos focales que se han hechos en varios centros, y que están enfocados esencialmente a plantear su formación. Si bien es cierto, que a través de sus respuestas, puede reflejarse algo la familia, profesión, etc.; estos aspectos están muy poco desarrollados. Vamos ir reconstruyendo la historia de cada persona, que no sabemos cómo se llaman y las designaremos por persona, n°1,2,3, etc. de cada grupo.

- **Reconstrucción de historias de escolarización del grupo focal de Trigueros**

Persona, n° 1

“Yo me estoy sacando el carnet. (...). El año pasado me saqué el teórico. Las de este grupo tenemos graduado escolar, lo que pasa que tenemos a los niños en 4° curso y para recordar un poquito venimos a las clases.

Tengo graduado y el libro de escolaridad con todo sobresaliente. Yo quería estudiar, pero mis padres no podían. (...) Los maestros me pagaron la

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

matrícula y fui un día al Femenino, (...) y cuando me dieron la lista de libros que tenía que comprar me vine. (...) Y como mi madre había tenido un niño chiquitito, pues me fui con 14 años a coger fresa. Después trabajé en Ecorub y en Escode y luego me casé, los niños,..., pero mi vocación frustrada es medicina, lo que pasa que con la edad que tengo yo..A mí me gustaría sacarme la diplomatura de enfermería. Mi hijo vino con unos cuestionarios para rellenar y ponía los estudios de los padres y yo puse ninguno, pero es muy bonito poner la carrera que sea, por lo menos para mí es una ilusión muy grande. El psicólogo del colegio me dijo que con la edad que tenía que podía seguir adelante, que lo viera todo positivo que lo iba a sacar. ” (Grupo de Trigueros, 1-16).

Persona nº 2

“Yo también me saqué el graduado con bien. (...) Yo salí del colegio y mis padres no me pudieron dar... la mentalidad de la gente mayor que no le había dado estudios a ninguno,(éramos 6), a mí tampoco. Y cuando terminé el colegio me fui a las fresas. Desde los quince años hasta que me casé estuve cogiendo fresas. A mí me hubiera gustado estudiar, lo que pasa es que no me dieron la posibilidad”.(Grupo de Trigueros, 3-4).

Persona, nº 3

“Yo salí con 14 años, pero tenía sexto, porque repetí un año, estuve con una hepatitis y me vine abajo. Me fui a trabajar al campo y allí lo dejé. Toda la gente del campo hemos trabajado en la aceituna, en la vendimia, en todo. La mentalidad de los mayores... Porque ahora mismo, sino tenemos dinero para pagar una carrera nos sacrificamos y le pagamos a los hijos una carrera, pero antes no era igual, cómo va a ser la familia de un hijo que la que tenga seis como mi madre. Mi hermano, repitió quinto y allí lo dejó. Yo le digo:” vente al graduado”, y él no quiere venir. Y me gustaría que lo hiciera, porque tiene una niña y le puede ayudar para cualquier cosa como yo lo hago con mis hijos.

Ahora, se trabaja con 16 ó 17 años. Mi madre me decía: “hoy no vayas al colegio”. Había que ir a vendimiar y me iba a la vendimia en septiembre y en octubre entraba en el colegio. Yo me acuerdo que me iba al campo y muchas mujeres iban con los niños, a vendimiar, a la aceituna.

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

Había gente que no sabía leer ni escribir, porque desde chicos los pusieron a trabajar. Mayormente se trabajaba para comer. El que estudiaba era porque era un poquito más alto. Mis amigos no han estudiado. Ahora nosotras con nuestra edad, tenemos otra mentalidad y queremos que nuestros hijos estudien.

Como yo he tenido mucho interés, mi vecino me pasaba todos días los deberes y me los explicaba. Yo si volviera a nacer sacaría una carrera.

Mi hermano el pequeño, que le llevo yo 5 años, fue a estudiar y sin embargo, era más torpe que nosotros los mayores.

La primera vez que fui a vendimiar me dieron 25 duros”.(4-7).

Persona, nº 4

“Yo tengo 38 años, (...). Fui a la escuela hasta los 12 años, pues mi madre se quedó embarazada, nació mi hermano y yo tenía que cuidar de él, porque ella empezó a trabajar. Yo tengo un hermano mayor que yo y éste pequeño que le llevo 11 años y tenía 2 cuando murió mi madre. Así que nada de estudios.

A mí la escuela siempre me ha gustado, a lo mejor ahora mismo me gusta más, pero Doña Pilar cuando vino estaba muy contenta conmigo” (7-8).

Otros grupos focales como los que se hicieron en Paterna y Cartaya recogen historias parecidas de mujeres. A partir de estas historias reconstruidas estructuraremos el posible perfil de esta franja de edad.

RASGOS QUE CARACTERIZAN LA TIPOLOGIA DE LAS MUJERES ENTRE 34 Y 59 AÑOS DE LOS CENTROS DE ADULTOS INVESTIGADOS

Recogiendo la información de varios Centros de Adultos sobre esta tipología de mujeres asistentes a los mismos, y a partir de las historias reconstruidas, trataremos de destacar los rasgos que más las caracterizan, siempre dejando claro, que la información ha sido extraída de grupos focales y no de historias de vida que son mucho más completas y profundas.

<p>Contexto socio-económico, político e histórico</p>	<p>Todas ellas pertenecen a contextos sociales bajos, con muy pocos recursos económicos, cuyos padres, en algunos casos tienen que llevarse a los hijos a la vendimia para conseguir algo más de dinero. O no pueden darles estudios cuando las hijas van bien en el colegio y les gusta estudiar. Algunos de ellos se ven obligados a sacarlas de la escuela para que críen los hijos recién nacidos y poder ir las madres a trabajar.</p> <p>Por otra parte, les ha cogido toda la postguerra española, y la emigración (ir a la vendimia), pues los recursos del contexto, eran el campo, la aceituna, etc, que daba poco dinero.</p>
<p>Características de la familia y condiciones familiares</p>	<p>Las familias, aunque algunas siguen teniendo seis hijos, hay otras de 4, 3 hijos, etc. , menos numerosas que la generación de sus padres.</p> <p>Lo primero seguía siendo la subsistencia, y si era necesaria la mano de esa hija para la crianza de los hermanos ó para trabajar no se dudaba en quitarla del colegio. Sin embargo, se deja ver menos precariedad que en la generación anterior.</p> <p>Cierto que cuando los hijos/as cumplen la escolarización todos/as trabajan en la fresa, campo, etc.</p> <p>Tampoco los padres pensaban en una formación profesional de los/as hijos/as.</p>
<p>Escolarización</p>	<p>La mayoría han estado escolarizadas hasta los 14 años, sólo en algún caso lo estuvieron hasta los 12</p>

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

	<p>años. Dos de ellas obtuvieron el graduado escolar. Una de ellas repitió sexto, y no obtuvo el graduado. A todas ellas les gustaba ir a la escuela y les hubiera gustado seguir estudiando. Las circunstancias socio-económicas, familiares y de mentalidad de los padres fueron obstáculos para poder seguir estudiando. Algunas tenían verdadero interés y cuando no podían asistir le pedían los deberes al vecino para estar al día.</p>
<p>Desarrollo profesional</p>	<p>El desarrollo profesional de estas mujeres se ha centrado en ganarse la vida con los recursos que había en su contexto o buscándolos fuera. Así pues, han trabajado en la fresa, la aceituna, la vendimia, u otros quehaceres del campo. Se han casado y tienen hijos, llevan sus casas y algunas de ellas además siguen trabajando. Y en este sentido proyectan hacia sus hijos/as la perspectivas de que tengan estudios y una profesión, como sus madres en la generación anterior proyectaron que ellas estuvieran escolarizadas y aprendieran a leer, escribir y cuentas, lo que ellas no sabían.</p>
<p>Vuelta a la escuela</p>	<p>Vuelven a la escuela por diversas razones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Por actualizarse y ayudar a sus hijos con las tareas escolares. ❖ Por sacarse el graduado aquéllas que no lo tienen. ❖ Por sacarse el carnet de conducir. ❖ Por continuar estudios de

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

	<p>secundaria y ver si pueden hacerse una diplomatura.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Por volver a retomar los estudios que les gustan, desarrollar su autoestima. ❖ Por sentirse valoradas socialmente, y con los maestros de sus hijos, etc ❖ Por superar la frustración y el complejo de inferioridad que les ha creado la precariedad de escolarización .
<p>Identificación y rasgos de género</p>	<p>Como mujeres se encuentran con las siguientes peculiaridades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Deben salirse de la escuela para criar a sus hermanos pequeños y ocuparse de la casa mientras las madres salen a trabajar. ❖ Trabajan en la fresa u otras tareas del campo, algunas de ellas hasta que se casan para ocuparse de sus hijos, su crianza y casa. ❖ Otras, siguen trabajando. ❖ El móvil de la vuelta al colegio, ellas, es por ayudar a sus niños en su escolarización (crianza, educación). ❖ Los padres no proyectan formación para un desarrollo profesional en los hijos, y menos en las hijas, pero sí les han dado estudios en alguna ocasión al hermano pequeño ❖ Se van viendo aquí la interiorización de saberes

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

	<p>experienciales, actitudes y comportamientos, relacionados con el género, y asimilados claramente de las madres(la familia y crianza como importante, trabajar para sacar ésta adelante, y todo lo que concierne las tareas domésticas, etc .).</p> <ul style="list-style-type: none">❖ No se ve importante pensar en las capacidades y capacitaciones que puede tener o adquirir una hija para desarrollarse como persona y profesional, más allá de casarse, tener hijos, llevar una casa, etc . Y mucho menos cuando se va ajustado para sobrevivir, porque sí que piensan en ello las personas que tienen más holgura económica (algunas niñas estudian).
--	--

Como puede observarse en esta generación con respecto a la otra, han cambiado algunas cosas, pues a nivel económico, aunque tenían cierta precariedad socio-económica, sí que han procurado que sus hijos/as tuvieran una escolarización en donde aprendieran lo que ellos no han podido aprender, han tenido menos cantidad de hijos... Sin embargo, han continuado algunas cosas relacionadas con las tareas y el papel de las mujeres, y con el concepto de profesión. Se trabaja en donde se puede. Estas mujeres vuelven al aula para completar nivel y actualizarse, para adquirir títulos funcionales (graduado, carnet,...) o para seguir con secundaria o diplomatura. La otra generación lo hace para aprender a leer, escribir y cuentas.

2.3.3 Mujeres comprendidas entre los 18 y 33 años

En el colectivo que nos ocupa, tenemos algunas breves historias de vida de este grupo de mujeres, algunas de las cuales no tienen nombre. Como las historias no son los

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

suficientemente amplias, ni recogen la misma información que recogían las de las personas mayores, procederemos a hacer una breve exposición de cada una sintetizando la información significativa y extraeremos la tipología de este grupo de edad. Procederemos por persona joven primera, segunda, etc.

Persona joven primera:

“Nací en Paterna del Campo. Soy la mayor de cuatro hermanos, tengo 26 años, mi padre es carpintero, autónomo y muy machista, y tiene un carácter bruto. Mi madre en casa, lo que diga el marido, es como si tuviera que pedirle permiso para todo lo que tiene que hacer. Tengo dos abuelas, la madre de mi madre que es muy despegada, es una persona muy independiente, no se acuerda de que tiene nietos, hijos, etc. Es muy tranquila. La otra abuela es lo contrario, a todas las horas está llamando.

Nací en casa de mis abuelos paternos, mis padres vivieron allí hasta que se hicieron la casa. Ellos se fueron, yo tenía 2 años y me quedé con mis abuelos, y a mis padres los veía como si fueran mis tíos. Cuando nació el chico y yo tenía 8 años ya empecé a irme a casa de mis padres.

Cuando fui a párvulos estaba contenta, pero en primero y segundo tuve una maestra que nos ponía de rodillas, todo el año para aprender la tabla de multiplicar. Y las chavalas de mi edad tenemos deformación en las rodillas y lo achacamos a eso. Las tablas nos las mandaba copiar hasta 30 veces. Mi abuelo se ponía conmigo a hacer los deberes.

Cuando yo iba a mi casa, mi madre me mandaba a dar las tomas al niño recién nacido. (...) Yo como era la mayor me encargaba de la cena casi todas las noches. Cuando tenía 14 años mi madre estuvo con anemia.

Mi abuela tenía una tienda y yo me ponía con ella a hacer la caja. Me costó integrarme con mis padres y hermanos. Cuando nos peleábamos se creían que mi madre era mi abuela.

Cuando yo iba a mi casa, mi madre me mandaba a dar las tomas al niño recién nacido. (...) Yo como era la mayor me encargaba de la cena casi todas las noches. Cuando tenía 14 años mi madre estuvo con anemia.

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

No me gustaba levantarme temprano para ir al colegio, le había cogido tirria a hacer ejercicios y a las matemáticas. (...) Muchas veces me preguntaba el profesor y por vergüenza no hablaba. En octavo empecé a darme cuenta que si contestaba bien me ponía un punto y empecé a participar. En los recreos me gustaba jugar al fútbol.

Con 9 años tuve un profesor que le gustaba que cantáramos, que le preocupaba que no tuvieras faltas de ortografía y que supieras leer, y también que nos comportáramos bien con la gente y querer a los animales. Estuve 3 años con él ,muy bien, pero poca gente de ese grupo llegó al instituto.

Cuando con 16 años dejé el instituto, que me aburrí, empecé a trabajar con mi padre en la carpintería. Después estuve en una farmacia, más tarde en una tienda de ropa, y luego puse una papelería y me hice autónoma. Pero a los dos años la cerré, porque yo quería un trabajo en donde pudiera relacionarme. Y me apunté a una escuela taller un año y eso me gustaba más. Tuvimos la oportunidad de hacerlo aquí en el centro de adultos por las tardes, y empezar 3º y 4º.

Me arrepentí de no haber estudiado cuando tenía 20 años, cuando veía a mis amigas que ya habían terminado la carrera. Me gustaría seguir estudiando y hacer algo para relacionarme con la gente y ayudar a mucha gente.

Mi madre estuvo un año en la cama y le tuve que hacer todo, lavarla, darle de comer, etc". (Historia de vida, 1-6)

Persona joven segunda:

“ Yo nací en 1977. Mi padre tiene 52 años y nació en Carmona, pero siempre ha estado fuera de su pueblo por el trabajo. Él es agricultor y ha trabajado mucho para tener lo que tiene, aunque no sea gran cosa. Él no es de Cartaya, pero dice que es de donde le da de comer. Lo que sabe de leer y escribir se lo enseñó su abuela, porque eran 11 hermanos y tuvo que trabajar duro desde pequeño. Es un hombre chapado a la antigua, pero muy realista. Me dice que con educación y respeto hacia los demás puedo ir a todas partes, porque él siempre ha ido así toda la vida. No es creyente, pero

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación
nos ha bautizado y hemos hecho la comunión. Dice que eso es lo que él ha visto en su casa.

Todo lo que sé es por él. Siempre ha intentado que veamos los positivo de todas las cosas y que intentemos superarnos día tras día. Su mirada vale más que mil palabras. Su mirada es pura y al mirarlo sé si está triste, preocupado, etc. Mi padre es mi protector, siempre está ahí para lo bueno y para lo malo. Siempre puedes contar con él para lo que sea.

Mi madre nació en Carmona, tiene 48 años, es ama de casa, pero igual que mi padre tuvo que trabajar desde muy pequeña, y ni siquiera sabe leer, ni escribir. De una madre qué se va a decir si todo es poco. Es la que me dio el ser y siempre está ahí. Pues ella es la que me ha enseñado prácticamente todo lo que sé. Soy la única hija de cuatro hermanos y siempre he estado con ella. Todo lo que sé se lo debo a ella, siempre me da consejos de mujer a mujer. Con ella he aprendido a hacer las cosas de la casa. Es una mujer tranquila, positiva y muy buena madre.

(...) Mi infancia la he vivido en el pueblo de Lepe y en el verano íbamos al pueblo de mis padres.

Con 3 años fui a la guardería. Con esa edad ya me daba miedo la oscuridad y mi madre me tenía que dejar la luz encendida. Con 4 años fui al colegio que era de niños y niñas, pero tampoco me gustaba ir por no separarme de mi madre. Con 7 años me empezó a gustar el colegio, pues la profesara, una mujer mayor, siempre me daba mucho cariño, pues yo era tímida y no me gustaba mucho relacionarme. Con 9 años, mis padres se cambiaron de casa y tuve una maestra joven, muy guay que daba unas clases muy divertidas. Con ella comprendí que se puede aprender divirtiéndose. Y ahí empecé a relacionarme con los demás. Ese año fue genial, además mi madre tuvo mi hermano pequeño y nos vinimos a Cartaya.

Cuando tenía 13-14 años, yo era feliz hasta que la madre de un compañero se suicidó, y yo pensé mucho en ello y me entró una depresión. Mi madre y mis compañeros me ayudaron y lo superé. Me saqué el graduado escolar. Y después de salir del colegio fui a Lepe a estudiar FP Administrativo. El primer año aprobé por los pelos, pero el segundo con unas amigas no hacía más que pasear los libros, hasta que me di cuenta y le dije

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación
a mi madre que no quería ir más, porque estaba harta de hacer la vaga.

Entonces al año siguiente, empecé a trabajar en una cooperativa de fresa, y ahora trabajo en el campo con mi padre para poder hacer secundaria. Me gustaría en un futuro terminar administrativo, porque creo que es lo que me gusta. Con 21 años tuve mi primer novio formal, pero descubrí que era diferente a como se mostraba conmigo". (Historia de vida, 1-4)

Persona joven tercera:

"Nací en Carmona en el 1974 y tengo 27 años. Mi padre cuando nació tenía 30 años y mi madre 22. Mi padre tiene un carácter muy fuerte y es un poquito chapado a la antigua. Mi madre es guapísima y tierna, me ha inculcado el respeto y es muy comprensiva. Yo fui al colegio con tres añitos. En el colegio iba muy bien y era muy educada y calladita, siempre los profesores estaban muy contentos conmigo. A los 9 años mis padres se vinieron a Lepe y para mí fue muy duro al principio porque no conocíamos a nadie y a mí me afectó y me costó adaptarme al colegio. Luego, vinimos a Cartaya con 11 años y aquí no me costó tanto. Terminé el colegio y fui al instituto y en 1º de BUP lo dejé, porque me costó un poco, el nivel era duro, y ya los amigos: "venga veinte, vamos a tomar café", y faltaba a clase, lo fui dejando, y al año siguiente empecé a trabajar, y hasta ahora, que estoy estudiando otra vez y puedo seguir trabajando. Tengo novio desde los 20 años y él sí está estudiando.

Yo quiero hacer algo, porque él también me ha animado, y porque yo no quiero trabajar en el campo. Me voy a casar este año y me está costando organizarme, porque por las mañanas trabajo, por las tardes intento venir a las clases, pero tengo que arreglar el piso. Quiero superarme y hacer algo más de lo que hago ahora." (Historia de vida , 1-2).

Persona joven cuarta:

"Tengo 23 años, nació en Alcalá (Cádiz). Mi madre tuvo un embarazo y un parto estupendos. Soy la mayor de tres hermanos y la única niña, lo que

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

hace que esté un pelín mimosa. De pequeña he sido muy ruidosa. Mi hermano el menor, nació cuando yo tenía 14 años, lo he cuidado y criado como una madre. El otro hermano es tres años menor que yo y uno de mis mejores amigos.

Mi padre es el cabeza de familia, tiene un carácter fuerte y es muy trabajador. Es muy inteligente, da gusto escucharlo, y eso que desde los 10 años trabaja en el campo, tuvo que dejar de estudiar para ayudar económicamente a mi abuelo. Si le hubieran permitido seguir sería alguien con carrera. Es comprensivo, bueno y respeta a todo el mundo, es muy humano.

Mi madre es muy comprensiva, me gusta mucho hablar con ella, es mi amiga. La verdad es que en mi casa hay mucha comunicación entre todos. Es muy luchadora, desde los 18 años lleva trabajando y llevando la casa adelante. Rebosa paz.

Mi abuela materna murió cuando yo tenía 15 años. Me costó mucho asimilar su muerte. Mi otra abuela aún vive. He querido mucho a las dos abuelas. Somos una piña.

Mis padres y hermanos compartimos el mismo trabajo. Trabajamos juntos, menos el menor que todavía va al colegio.

El día de mi comunión fue el más bonito de mi vida. Fui más feliz en mi infancia, que en mi adolescencia.

En el colegio siempre fui buena estudiante y sacaba buenas notas. Cuando mi madre iba a hablar con mis maestros salía encantada, pero cuando iba a ver a los de mi hermano salía disgustada.

En el colegio fue genial, pero en el instituto fue un cambio muy brusco. Cuando terminé 8º mis padres se vinieron aquí a Cartaya a trabajar. Yo no quería venir ni separarme de mis amigos, lloré y me distancié de mi padre, hasta el punto que, a pesar del tiempo que ha pasado me muero de ganas por volver allí .

El cambio del colegio al instituto y de un pueblo a otro, hizo que mi

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

inseguridad y timidez aumentarían más si cabe. El día que llegué al instituto me quería morir. Yo veía a todo el mundo hablar y yo ahí sola sin hablar con nadie. Mis padres me animaron y conocí un grupito de amigas. Allí conocí a una de mis mejores amigas. Luego pues... “que si a esta clase no vamos, que si nos vamos a dar una vuelta, los jueves al baratillo”, y así repetí primero de ESO, al año siguiente volví al instituto, pero éste ya me lo tiró a la bartola. Así que por decisión propia no quise seguir en el instituto. Se les planteé a mis padres y les dije que me quería ir a Huelva a hacer administrativo en un instituto de formación profesional. Mi amiga y yo echamos los papeles, pero no nos admitieron, cuando fuimos a reclamar había pasado el plazo. Ese año ni estudié, ni trabajé, tendría yo 16-17 años y me dediqué a cuidar a mi hermano pequeño.

Al año siguiente sucedió igual, y cuando dejas de estudiar es muy difícil retomar los estudios. Y no volví más a estudiar hasta este año que he empezado en el Centro de Adultos, donde me encanta venir. Tengo mucha ilusión, porque mis planes son de seguir estudiando. Aún no sé el qué, pero no quiero pasar el resto de mi vida trabajando en el campo. Además, tengo ansiedad por aprender, por tener cultura, soy muy joven. A estas alturas es cuando más me arrepiento de no haber querido estudiar. Pero nunca es tarde. Ahora, trabajo hasta las 2 ó las 3 con mi padre en el campo, de 7 a 9 vengo a clases y cuando salgo ayudo a mi madre en las tareas domésticas.

Cuando me saqué 3º y 4º módulo, me gustaría hacer un ciclo formativo que tenga salidas a la hora de poder buscar trabajo. Lo que sí tengo claro es que quiero compartirlo con mi trabajo. Yo ya tengo mi independencia económica y sin ella no podría llevar el ritmo de vida que llevo.

La verdad es que en mi juventud, no es que sea infeliz, pero sí estoy disconforme. Tengo amigos y amigas estupendos, una buena familia y trabajo no me falta, mis padres confían en mí, pero soy autoexigente, y eso hace que a veces, con determinadas cosas que me suceden, no estoy demasiado conforme.” (Historia de vida, 1-3)

Aunque hay otras breves historias de vida de esta franja de edad, entendemos que las expuestas recogen los rasgos más significativos de todas ellas, por lo que procederemos a sacar los rasgos o características más significativas de esta edad.

RASGOS QUE CARACTERIZAN LA TIPOLOGÍA DE LAS MUJERES ENTRE 18 Y 33, DE LAS CLASES DE ADULTOS

Siguiendo las categorías que hemos expuesto en las perfiles anteriores, los rasgos más sobresalientes de estas mujeres serían:

Contexto socio-económico, político e histórico	<p>La mayor parte de estas personas han nacido, justo al final del franquismo y principios de la democracia.</p> <p>Los padres se mueven dentro de una emigración interior, incluso dentro de la misma región a zonas más prósperas. Algunos de ellos se hacen autónomos en su oficio, carpinteros o agricultores.</p> <p>Las mujeres aunque trabajan se centran en la casa y en la crianza de los hijos.</p> <p>Hay pobreza, pero no la miseria que vimos en la primera generación de mujeres.</p> <p>Son chicas jóvenes que les ha tocado una etapa de escolarización para todas las capas populares y de derecho a la formación y a los estudios superiores.</p>
Características de la familia y condiciones familiares	<p>Las familias reflejan en general buen ambiente. Padres trabajadores y madres laboriosas, ocupadas en la crianza de sus hijos y en las tareas domésticas, ayudando a su vez al marido en el campo.</p> <p>Destacan los padres con rasgos machistas, pero protectores, y las madres dependientes de los padres, pero comprensivas, dulces y tiernas.</p> <p>Las familias son menos numerosas, aunque continúan teniendo 3 y 4 hijos.</p> <p>Y se plantea como normal que los hijos y las hijas continúen en el instituto o</p>

	<p>hagan algunos estudios.</p> <p>Se apoyan en las hijas algunas madres en la crianza de los hijos pequeños.</p> <p>Algunas familias reflejan un buen nivel de comunicación familiar.</p>
Escolarización	<p>Todas las personas manifiestan haber estado escolarizadas desde los 3-4 años hasta los 16-17 años.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Todas ellas manifiestan haber ido al instituto y haber lo dejado a raíz del aburrimiento o de las compañías de amigas, que empiezan dejando clases y suspenden, por lo que terminan repitiendo y dejando el instituto. ❖ Casi todas manifiestan haber ido bien en la primaria e incluso a gusto con algunos profesores. ❖ También aluden a distinta tipología de profesores. Algunos de ellos en sus métodos de trabajo introducen castigos.
Desarrollo profesional	<p>Desde que han dejado el instituto, cada una de ellas ha buscado alternativas de trabajo diversas, desde ayudar a sus padres en el taller de carpintería, ayudar en una farmacia, tienda, poner una tienda, ayudar en el campo, etc. Todas ellas aprecian la independencia que da el trabajo. No obstante, no quieren trabajar toda su vida en el campo.</p>
Vuelta a la escuela	<p>Vuelven a la escuela, precisamente, porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ No quieren trabajar toda vida en el campo.

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Buscan una formación que tenga salida profesional, administrativo, algo que sea de relación con los demás, u módulos de formación profesional diversos. ❖ Se arrepienten de no haber estudiado, sobre todo, cuando ven a sus amigas que van terminando sus carreras. ❖ Se ven animadas por sus novios. ❖ O descubren la sed de cultura y el ansia de aprender
<p>Identificación y rasgos de género</p>	<p>En cuanto a su modelación de género se va viendo que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Las madres se siguen apoyando en las hijas para la crianza de los más pequeños, para las tareas domésticas, para la ayuda a las abuelas, para el cuidado de enfermos, sobre todo, si son ellas las que están enfermas. ❖ La hijas aprenden todos los saberes relacionados con las tareas expuestas, e interiorizan saberes experienciales y comportamientos de género. ❖ Aquí, empiezan a descubrir que no sólo quieren trabajar por la independencia que les da el trabajo y la economía, sino que quieren trabajar en una profesión que les guste, esta es la razón de la vuelta al Centro de Adultos. ❖ Siguen asumiendo las tareas de preparación de la casa-hogar, para cuando se casen. ❖ Retoman los estudios con más

	<p>madurez, y una nueva ilusión por ser “alguien” con una profesión reconocida. Descubren la profesionalización de la mujer.</p> <ul style="list-style-type: none">❖ Se cuestionan ciertos comportamientos del hombre-padre machista o de la madre-dulce sumisa.❖ También las abuelas tienen influencias sobre ellas, y la interiorización de sus imágenes (más independientes, o más pendientes de los nietos). Sobre todo, se destacan aquellas abuelas que las han criado como si fueran sus madres durante un determinado tiempo.❖ Todas manifiestan un gran aprecio por los padres, como protectores (interiorización de un tipo de hombre) y por las madres dulces y comprensivas (interiorización de un tipo de mujer).
--	--

2.4 CONCLUSIONES

A la luz del análisis que hemos hecho podemos decir :

- ❖ **Con respecto a las condiciones socio-económico políticas e históricas** ha habido una evolución significativa con respecto a las mujeres mayores de la primera generación, pues se ha pasado desde la

República, Guerra Civil, Dictadura a una Democracia en una sociedad del “bienestar”, neoliberal y globalizadora.

- ❖ Se ha pasado de un fenómeno de emigración interior y exterior hacia otros países, a ser un país de receptor de emigrantes.
- ❖ Se ha pasado de una sociedad de la miseria a una sociedad de bienestar.
- ❖ **En relación con el campo familiar, sus características y condiciones**, ha habido una evolución desde unas condiciones paupérrimas en la primera generación a unas condiciones más confortables en las generaciones de mujeres más jóvenes.
- ❖ En cuanto a la violencia doméstica y los malos tratos, el alcoholismo, etc., también hay una diferencia remarcable, pues la última generación de mujeres alude a un buen clima familiar en sus casas, aunque hablan del machismo de los padres y de la sumisión de las madres.
- ❖ Las mujeres como las sostenedoras de la familia, sobre todo, en los momentos de viudedad, maridos en la cárcel, etc.
- ❖ También ha cambiado el número de hijos y las condiciones de sanidad.
- ❖ Se ha pasado de ver el trabajo de la mujer como ayuda a la familia a ir descubriendo el trabajo como una profesión, y la escuela como la institución que te puede formar en esa profesión.
- ❖ **En relación con la escolarización**, se ha pasado de no verle valor, y apenas aprender a leer y escribir, a ver la escolarización como importante para el desarrollo profesional, y sobre todo, a descubrir la importancia de la profesión en la mujer.
- ❖ También ha variado la edad obligatoria de escolarización, el concepto de cultura para todos, y las condiciones y exigencias sociales en la sociedad del conocimiento.
- ❖ **En cuanto al desarrollo profesional**, aunque las mujeres han trabajado siempre en los oficios o trabajos existentes en sus épocas, las más de las veces, como hemos visto en la primera generación en el servicio doméstico, también lo han hecho en el campo, pero jamás se les han reconocido como profesión, ni con los derechos del hombre. Además, por el mismo trabajo les daban la mitad de la paga por el hecho de ser mujeres.
- ❖ En el momento actual, hay un movimiento social de salto cualitativo y cuantitativo con respecto al número de mujeres profesionales que se van incorporando en distintas profesiones y tareas sociales compartiéndolas con las responsabilidades familiares y tareas domésticas, que siguen

poniendo en desigualdad a los dos géneros, pero la mujer toma más valor de su desarrollo personal y profesional, no supeditado a la crianza, ni al hogar.

- ❖ Las niñas jóvenes dejan sus estudios porque no tienen conciencia de ello. Sólo cuando se ponen a hacer cualquier trabajo relacionado con la limpieza, el campo u otros, se dan cuenta del valor del trabajo y toman conciencia de hacer una profesión.
- ❖ **La vuelta a las clases de adultos buscando una salida profesional**, se relaciona con la experiencia de trabajo temprana, en donde descubren la importancia de una cualificación y una especialización.
- ❖ Para las personas de la primera generación la vuelta a las clases es aprender lo indispensable para leer, escribir, cuentas y poder autovalerse. Asimismo, es un lugar de encuentro y comunicación entre mujeres iguales que les permite compartir sus vidas, experiencias y reflexiones.
- ❖ Las clases de adultos, también son unos lugares de terapia, tanto para las mujeres mayores, cuyo aprendizaje les ayuda a fortalecer su autoestima, como para las jóvenes que dejaron el instituto, o tuvieron sentimiento de fracaso escolar y ahora se confrontan a los estudios con otra perspectiva y madurez. Para las tres generaciones son un lugar de aprendizaje, convivencia, estímulo, ayuda y lugares de respuestas a ciertas situaciones personales y profesionales.
- ❖ **Con respecto a su modelación de género**, se va viendo en las tres generaciones un hilo conductor de aprendizaje de aquellas tareas, saberes experienciales y capacidades relacionadas con las tareas domésticas, la crianza, la cocina, la costura, la limpieza, la ayuda a los hijos, el trabajo para sacar la familia adelante, la sumisión al hombre más o menos intensa, etc.
- ❖ Destaca la importancia de la vida relacional en la mujer o de buscar profesiones en donde haya relación y ayuda, como lo manifiesta una de las mujeres jóvenes..
- ❖ De la primera a la tercera generación, hay una toma de conciencia de la mujer como profesional en el campo que le gusta.
- ❖ La mujer va tomando conciencia de sus miedos y va intentando confrontarse a ellos y aprendiendo a apreciar sus valores. Sin embargo, hay interiorizada un poco valía como mujer.
- ❖ Todas ellas han ido proyectando en sus hijos e hijas de una generación a otra, la formación que ellas no tuvieron, y en consecuencia se ha ido

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

mejorando la formación de la mujer

Y, por último, diremos, que muchas de las hipótesis que en el proyecto se plantearon, aunque matizadas en nuestros análisis, se han ido cumpliendo, por lo que nos parece importante y primordial, seguir buscando alternativas en donde se siga trabajando por la formación de las mujeres. Y es necesario que la historia les haga justicia a todas ellas y en particular a las de la primera generación.

ANEXOS

PROPUESTA DE REUNIONES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El proceso formativo previo para la aplicación de la historia de vida sería conveniente desarrollarlo a través de las siguiente estrategia:

Encuentro de presentación e información (22 de noviembre), con todo el equipo de investigación en el que se abordará:

- Presentación del proyecto de investigación
- Presentación de la historia de vida y condiciones de aplicación

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

- Presentación de un resumen en vídeo del proceso seguido por el equipo de investigación
- Presentación del plan de actuación en los centros y la unidad didáctica
- Aclaraciones para la realización de la propia historia vital

Encuentro de lectura y análisis de la historia vital (en pequeño grupo con el profesorado)

- Lectura de las historias vitales
 - Análisis de las mismas
- Propuestas de mejoras para el plan de actuación y la unidad didáctica

Encuentro del equipo de investigación

- Análisis de los procesos desarrollados y los cambios que se han introducido en el plan de trabajo

Asimismo, el esquema de trabajo que se pretende seguir con la unidad didáctica responde a una temporalización que facilita el encuentro e intercambio del trabajo que se está haciendo a nivel de aula con el equipo de investigación. De esta forma, cada uno de los bloques de la unidad didáctica se desarrolla en dos semanas:

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

- En la primera se presenta el tema a abordar (infancia, adolescencia, etc.) y se da al alumnado las pautas para la confección de su historia de vida referida a dicho tema. Se entregan los materiales y se disponen los medios necesarios para su realización.
- En la segunda semana se leen las historias de vida y se analizan a nivel de grupo clase. Se presenta también el nuevo tema para la próxima sesión de lectura y análisis.

Guión

- Etapas:
 - . niñez
 - . juventud
 - . madurez
 - . senectud-actualidad
- Contextos:
 - . familiar
 - . social (barrio, pueblos, amigos...)
 - . iglesia
 - . económico
 - . trabajo
 - . colegio u otras instituciones educativas
 - . ideología-política
- Información dentro de los distintos contextos y etapas:

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

- . aprendizajes positivos y negativos
- . aprendizajes formales e informales
- . personas significativas que recordamos
- . carencias que se han tenido en esos contextos
- . dificultades y satisfacciones

* pueden incluirse fotos, recortes, etc

UNIDAD DIDÁCTICA

“MIS RECUERDOS”

JUSTIFICACIÓN

Trabajar esta unidad didáctica con los distintos niveles de la Educación de Personas Adultas, viene fundamentada por el mismo proyecto de investigación, puesto que con la unidad se desarrolla una de las técnicas de investigación propuesta en el mismo, la historia de vida, la cual requiere una cierta dedicación temporal (horas dedicadas a la escritura y la reflexión y horas dedicadas al encuentro grupal de análisis), supone también el compromiso de “hacer visible” la propia experiencia y vivencia, exige la actitud de autoanalizarse y estar abierto/a a compartir el propio análisis con otras personas. Así como, viene igualmente justificada, por las mismas Finalidades Básicas (Ley 3/1990) establecidas en el currículum de la Educación de Adultos que son:

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

. Fomentar el desarrollo de las capacidades instrumentales de los grupos sociales más desfavorecidos, de modo que puedan empezar a comprender y actuar en su entorno con la relativa autonomía de la persona culta.

. Estimular el desarrollo intelectual y afectivo que permita el aprendizaje autónomo y la actualización personal y profesional.

. Potenciar el desarrollo de capacidades de expresión, participación y actuación diferenciada en el medio social, es decir, provocar la intervención creadora en los ámbitos más diversos de la cultura y de la sociedad.

A través de la unidad didáctica los objetivos que se van a conseguir, y que vienen recogidos en el Decreto 156/97, en los distintos niveles educativos son la potenciación del sentimiento de autoestima y de confianza en sí misma, de forma que pueda construir expectativas positivas sobre sus posibilidades de aprendizaje y progreso en los planos, personal, laboral y profesional, facilitando la participación activa en la sociedad; el establecimiento de relaciones sociales cada vez más amplias y el aprendizaje de estrategias y procedimientos de participación y tolerancia, desarrollando actitudes de ayuda y colaboración, el desarrollo de estrategias y actitudes de comunicación, utilizando el diálogo oral como medio de intercambio de experiencia y conocimiento mutuo. Asimismo se desarrollarán procedimientos y actitudes que permitan comprender y expresar mensajes mediante el código escrito, siendo capaz de transmitirlos a los demás de manera organizada e inteligible.

2. OBJETIVOS:

- Recordar las distintas etapas de su vida.

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

- Reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos en las distintas etapas.
- Valorar la influencia de las figuras de referencia en dichos aprendizajes, así como los factores concomitantes.
- Describir los procesos de aprendizaje en los distintos contextos.
- Expresar con ideas y sentimientos, a través del lenguaje oral y escrito, su historia de vida.
- Aprender a compartir sus vivencias en grupo.
- Desarrollar la actitud de escucha.
- Favorecer una adecuada autoestima.

3. CONTENIDOS:

3.1.- Desglose de los contenidos:

Fecha y lugar de nacimiento

Contexto: rural, urbano

Características familiares:

- Descripción del padre: profesión, ideología, valores, aprendizajes que realicé con él, características positivas a resaltar, etc...
- Descripción de la madre: idem
- Descripción de los/as hermanos/as: idem
- Descripción de los/as abuelos/as: idem
- Descripción de otros familiares: idem
- Trabajo
- Clase social
- Contexto Comunitario

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

- Ideología y valores
- Aspectos que más te han marcado
- Salud y enfermedades
- Embarazo, parto, crianza
- Edad del/de la padre/madre al nacer el/la hijo/a
- Lugar que ocupas entre los/as hermanos/as
- Tareas que desarrolla
- Aprendizajes que hace del/de la: padre, madre, hermanos/as, tíos/as, abuelos/as, vecinos/as, amigos/as, en el lugar de trabajo, otros, etc...

Infancia (hasta los 10 años)

- Recuerdos de: padre, madre, hermanos/as, tíos/as, abuelos/as, vecinos/as. etc...
- Personas que han marcado-Aprendizajes reglados y no reglados Juegos
- Trabajo
- Valores
- Aprendizajes
- Cosas que gustaban y que disgustaban
- Tareas que hacíamos
- Amigos/as del colegio, del barrio, su clase social...
- Salud/enfermedad
- Se sentía feliz, triste...
- **ESCUELA**
- Edad de escolarización
- Grupo: niño/a, mixto
- Maestras/os: relación
- Aprendizajes

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

- Cosas que gustaban y que disgustaban
- Valores
- Comportamientos
- Responsabilidad
- Recreos
- Diversión, placer, dolor
- **FAMILIA**
- Normas de comportamiento
- Tareas a desarrollar
- Estructura
- Responsabilidad
- Aprendizajes sociales, tareas casa o fuera, limpieza, cocina, cuidado de animales, campo, etc...
- Valores
- Tipo de relación
- Lugar que ocupa
- **BARRIO O PUEBLO**
- Características socioeconómicas
- N° de habitantes
- Trabajo
- Relaciones
- Valores
- Aprendizajes

Preadolescencia-adolescencia-juventud

- **FAMILIA**

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

- Relaciones con la familia
- Valores que se desarrollan, asimilan o rechaza
- Responsabilidad que se asume
- Aprendizajes
- Relaciones con los/as hermanos/as, padres, tíos/as, abuelos/as...
- Personas que te marcan
- **ESCUELA** (Si se continúan estudios)
- Qué estudios
- Condiciones de estudio
- Cómo se maduran las responsabilidades
- Oportunidades
- Carencias
- Personas que marcan
- Acontecimientos que marcan
- Otros aspectos...
- **ESTUDIOS-TRABAJO**
- Si trabajas: en qué y por qué
- Si no trabajas: qué haces
- Qué aprendizajes se desarrollan y con qué finalidad
- Lo que te hubiera gustado hacer y no has podido
- **RELACIONES SIGNIFICATIVAS**
- Enamoramiento/s
- Personas que te han marcado, en qué...
- **ENFERMEDADES**

Juventud-madurez

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

- **FAMILIA**
- Cómo evoluciona las relaciones con la familia
- Qué posiciones se toman
- **Si se ha creado una nueva familia:**
- Por qué
- Cómo se vive la creación de la familia
- Qué opciones de hacen: se trabaja, se es madre...
- Qué nuevas tareas y responsabilidades se asumen
- Qué saberes se desarrollan
- Qué limitaciones se tienen
- Cómo se gestiona la casa...quien lo hace
- **TRABAJO PROFESIONAL Y/O DOMÉSTICO**
- Qué profesión
- Qué saberes elige
- Cómo se adquieren

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

- Qué autonomía da
- ¿Significa doble jornada?
- Qué reconocimiento sociales
- Qué limitaciones
- Qué frustraciones
- Qué saberes culinarios, de limpieza, organización, relación, diálogo... se desarrollan

CONCLUSIONES

- **SABERES FORMALES**
- Escuela...
- **SABERES EXPERIENCIALES (No formales o informales)**
- Adquiridos en: la familia, la escuela, en el barrio, en la comunidad, en el trabajo, en otros ambientes...
- **SABERES Y RESPONSABILIDADES EN EL TRABAJO**
- Organización del tiempo y la tarea
- Nivel de responsabilidad
- Trabajo bien hecho
- Cambios de trabajo
- **SABERES Y RESPONSABILIDADES EN LA CASA**
- Hijos/as
- Marido
- Familias colaterales

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

- Tareas domésticas: cocina, salud, compra, limpieza, ropa, administración..
- **LUGARES DONDE HAS ESTADO**
- **ACONTECIMIENTOS QUE TE HAN MARCADO**
- **PERSONAS QUE TE HAN MARCADO**
- **HECHOS SIGNIFICATIVOS EN TU VIDA**
- **COSAS QUE HAS HECHO Y QUE NO HAS PODIDO HACER**

4. ACTIVIDADES:

4.1.- De motivación:

- . Película
- . Texto motivador (una historia de vida)

4.2.- De desarrollo:

- . Expresión escrita de las distintas partes del guión.

4.3.- De refuerzo o profundización:

- . Insistir en los distintos aspectos o acontecimientos que pueden ser esenciales para la historia de vida.

4.4.- De conclusión:

- . Razones por las que están en el Centro de Personas Adultas.

4.5.- De evaluación:

- . ¿Cómo se han sentido?
- . ¿Les ha supuesto mucho esfuerzo?
- . ¿Qué valoran como positivo o negativo?
- . ¿Qué les ha aportado la actividad?

5. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS:

Habrán que prestar especial atención a las siguientes estrategias de trabajo:

- - Clima del aula para empezar la actividad
- - Asegurar el anonimato y la privacidad
 - Asegurar la escucha y que nadie va a ser juzgado

6. EVALUACIÓN

Reflexión.

-BIBLIOGRAFÍA

- BANDURA, A.: Teoría del Aprendizaje Social, Espasa-Calpe, Madrid, 1987
- BARDIN, L.: Análisis de contenido. Akal Universitaria, Madrid, 1986
- CARRETERO, M., PALACIOS, J. Y MARCHESI, A.: Psicología evolutiva, 3. Adolescencia, madurez y senectud. Alianza, Madrid, 1984
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN: El Sistema Educativo en Andalucía. Curso 1996-97. Junta de Andalucía, Sevilla, 1998.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN y INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER: Programa MAREP. Guía Didáctica. Junta de Andalucía, Málaga, 1995.
- COOK, T.D. y REICHARDT, CH. S.: Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Morata, Madrid, 1986
- DELBECQ, A. VAN DE VEN, A. Y GUSTAFSON, D.: Técnicas grupales para la planeación. Ed. Trillas, México, 1984
- CUCETTE, J. Y WOLK, S.: "Locus of control and extreme behavior". Journal of consulting and clinical Psychology, 1972 (39), p. 253-258
- FISHBEIN, M. Y AJZEN, I.: Belief, attitude, intention and behavior. Reading, Mass, Addison-Wesley, 1975
- INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER: Situación social de la mujer andaluza en cifras. Junta de Andalucía, 1990
- INSTITUTO DE LA MUJER: Mujer y salud mental. Serie Documentos nº 6. Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, Madrid, 1998
- INSTITUTO DE LA MUJER: Plan para la igualdad de oportunidades de las mujeres (1988-1990). Ministerio de Cultura, Madrid, 1987
- JOHNSON, B.C.: "Focus Group Positioning and analysis: a commentary on adjuncts for enhancing the design of health care research". Health Marketing Quarterly, 1990, vol. 7 (1/2)
- JULIAN, J.W. y KATS, S.B.: "Internal versus external control and the value of reinforcement". Journal of personality and social Psychology, 1968 (9) p. 363-

368

- LEFCOURT, H.M.: Locus of control: current trends in theory and research. Erlbaum and associates, Hillsdale, 1976.
- LEFCOURT, H.M.: "The construction and development of the Multidimensional-Multiattributonal Causality Scale". En H. M. Lefcourt (Ed), Research with the locus of control construct 1. Assessment methods, Academic Press, New York, 1981
- LEFCOURT, H. M.: Locus of control: current trends in theory and research. Erlbaum, Hillsdale, 1982
- LEFCOURT, H.M. y WINE, J.: "Internal versus external control of reinforcement and the development of attention in experimental situations". Canadian Journal of Behavioral Science, 1969 (1), p. 167-181.
- LEFCOURT, H.M.; VAN BAEYER, C.L.; WARE, E.E. y COX, D.J: "The Multidimensional-Multiattributonal Causality scales: The development of a goal specific locus of control scale". Canadian Journal of Behavioral Science, 11, 286-304, 1979.
- LOPEZ ARANGUREN, E.: El análisis de contenido. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Comp. Manuel García Ferrando et. al. Alianza Editorial de Textos, 1986.
- MARIÑAS, J.M.: "El discurso social del grupo: más problemas" Clínica y análisis grupal. 1989, Vol.II (I) nº 50, p. 25-36.
- MARSHALL, C. and ROSSMAN, G.: "How to conduct the study: designing the research". Designing Qualitative Research. Sage Publications, 1989.
- METALSKY, G.I. y ABRANSON, L.Y.: "Attributional styles: toward a framework for conceptualización and assessment". Inc. Ph. C. Kendall y S.D. Hollon: Assessment strategies for cognitive behavioral interventions. Academic Press, New York, 1981.
- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES: La mujer en España. Situación

- social. Carlos Sendín y asociados, Madrid, 1990.
- MUCCHIELLI, R.: Entrevista en grupo. Bilbao, Mensajero, 1978.
 - NATIONAL CANCER INSTITUTE (PHS) : Focus Group Interviews. Pretesting in Health Communications: Methods Examples and Resources for Improving Health Messages and Materials. U.S. Department of health and human services, Bethesda, Maryland, 1984.
 - ORTI, A.: La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. Comp. Manuel García Ferrando, Alianza Editorial de Textos, 1986.
 - PHARES, E.J.: "Differential utilization of information as a function of internal-external control". Journal of Personality. 1968 (36), p.649-662.
 - PHARES, E.J.: Locus of control in personality. General learning Press, Morristown, 1976.

 - POAL MARCET, G.: Entrar, quedarse, avanzar. Aspectos psicosociales de la relación mujer-mundo laboral. Siglo XXI Editores, Madrid, 1993.
 - ROSENSTOCK, I.M.: "The Health Belief Model: Explaining Health Behavior Through". In: GLANZ, K., LEWIS, F.M., RIMER, B.K. eds. Health Behavior and Health Education: Theory, Research and Practice. Jossey-bass Publishers, Oxford, San Francisco, 1990.
 - ROTTER, J.B.: "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement". Psychological Monographs, 1966 (80) , p. 1-28.
 - ROTTER, J.B.; CHANCE, J.E. y PHARES, E.J.: Application of a social learning theory of personality. Holt-Rinehart, Toronto, 1972.
 - ROTTER, J.B. y MULRY, R.C.: "Internal versus external control of reinforcement and decision time". Journal of personality and social psychology, 1965 (2), p. 598-604.
 - RUANO RODRÍGUEZ, L.: Guía de los derechos de la mujer 1990. Instituto de la Mujer. Ministerio de Cultura. Serie estudios nº 10. Madrid. 1987.

Diagnóstico de las necesidades formativas de las mujeres adultas que han abandonado tempranamente la educación

- TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R.: Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados. Paidós, Buenos Aires, 1986.
- WEINER, B.: Achievement motivation and attribution theory. General Learning Press, Morristown, N.C., 1974.
- WEINER, E.: "Psycho-social determinants of achievements evaluation". UCLA Ecuator, 19, pp. 5-9, 1977.
- WEINER, B.: "El afán de logro". Inc. en H. London y J. E. Exnez (Eds.) Dimensions of Personality. pp. 197-240, 1978.
- WEINER, B.: "A cognitive attribution-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving". Journal of Personality and Social Psychology, 39, 189-200, 1980.
- WEINER, B.: "Spontaneous causal thinking". Psychological Bulletin. 97 (1), pp. 74-84, 1985.