

¿CONTINUIDAD O ABANDONO ESCOLAR?

*El efecto de los centros educativos
en las decisiones de continuidad
formativa de los jóvenes*

INVESTIGACIÓN

Investigación financiada a través de la convocatoria de **'Ayudas a la Investigación' 2014**, del **CENTRO REINA SOFÍA SOBRE ADOLESCENCIA Y JUVENTUD**. La convocatoria, de carácter anual, tiene como objetivo apoyar investigaciones sobre adolescencia y juventud desde cualquier perspectiva relacionada con las ciencias sociales.

Grupo de investigación GEPS-UAB (Globalización, Educación y Política Social)

Autores:

Aina Tarabini (directora) – Universitat Autònoma de Barcelona

Clara Fontdevila (técnica del proyecto) – Universitat Autònoma de Barcelona

Marta Curran – Universitat Autònoma de Barcelona

Alejandro Montes – Universitat Autònoma de Barcelona

Lluís Parcerisa – Universitat Autònoma de Barcelona

Xavier Rambla – Universitat Autònoma de Barcelona

Maquetación:

Francisco García-Gasco

ISBN: 978-84-92454-88-4

FAD ©

Nota: Las opiniones vertidas en el texto son responsabilidad de sus autores.

El Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y la FAD no se identifican necesariamente con ellas.

	Página
1. INTRODUCCIÓN	4
1.1. JUSTIFICACIÓN Y FINALIDAD DEL PROYECTO	
1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
2. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	6
2.1. HIPÓTESIS DE TRABAJO	
2.2. MARCO CONCEPTUAL	
2.2.1. EL HABITUS INSTITUCIONAL	
2.2.2. LA VINCULACIÓN ESCOLAR	
2.3. SISTEMATIZACIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE CONCEPTOS	
2.4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
2.5. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE CASOS Y CONFIGURACIÓN DE LA MUESTRA	
2.6. TRABAJO DE CAMPO REALIZADO	
3. RESULTADOS	14
3.1. ABRIENDO LA CAJA NEGRA DEL HABITUS INSTITUCIONAL	
3.1.1. LA COMPOSICIÓN SOCIAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS	
3.1.2. LOS MODELOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	
3.1.3. EXPECTATIVAS Y CREENCIAS COMPARTIDAS ENTRE EL PROFESORADO	
3.2. EL IMPACTO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS SOBRE LAS OPORTUNIDADES DE LOS JÓVENES	
3.2.1. VINCULACIÓN ESCOLAR	
3.2.2. TRAYECTORIAS ESCOLARES	
3.2.3. RENDIMIENTO, GRADUACIÓN Y ABANDONO	
4. CONCLUSIONES	32
BIBLIOGRAFÍA	34
ANEXOS	37

1. INTRODUCCIÓN

El presente informe expone los principales resultados del proyecto “¿Continuidad o abandono escolar? El efecto de los centros educativos en las decisiones de continuidad formativa de los jóvenes”. Para ello se explican, en primer lugar la pertinencia, finalidad y objetivos del proyecto. En segundo lugar, se presenta el enfoque metodológico y el trabajo de campo realizado. A continuación se exponen de forma detallada los resultados. Finalmente, se exponen las principales conclusiones derivadas del análisis.

El proyecto se enmarca en una investigación más amplia realizada durante tres años (2012-2015) en el marco de los proyectos I+D+i financiados por el Ministerio español de Economía y Competitividad y titulada “El abandono escolar prematuro España: un análisis de las motivaciones, decisiones y experiencias educativas de los jóvenes” (ABJOVES- referencia CSO2012-31575). Dicha investigación está liderada por el GEPS_UAB, cuenta con la participación de siete Comunidades Autónomas (Catalunya, I. Baleares, C. Valenciana, P. Vasco, Andalucía, Asturias y C. León) y con la participación de más de 15 investigadores/as. El equipo de investigación para el caso catalán está formado por el mismo equipo que compone este proyecto, garantizando, así, la retroalimentación entre ambos. Para más información véase: <http://abjoves.es>

1.1. JUSTIFICACIÓN Y FINALIDAD DEL PROYECTO

El Abandono Escolar Prematuro (AEP) es uno de los principales problemas sociales y económicos con los que se enfrenta el estado Español, situándose -con un porcentaje de 21,9% (Eurostat, 2014)- muy por encima de la media europea (UE-28 11,2%) y de los objetivos marcados por la Comisión Europea en este ámbito (10% en 2020; 15% para España).

Dada la relevancia del fenómeno, en los últimos años se han realizado numerosas investigaciones sobre el tema que, sin duda, constituyen un punto de partida fundamental para el proyecto que aquí se presenta. Gran parte de las investigaciones sobre AEP que se han realizado a nivel nacional e internacional han dado una relevancia central a la identificación de sus factores (Alegre y Benito, 2010; Bolívar y López, 2009; Calero et. al., 2010). Los resultados de estas investigaciones permiten saber que el abandono escolar afecta sobre todo a chicos, de estatus socioeconómico bajo y que, a su vez, es más presente entre los estudiantes de origen inmigrante. Estos resultados aportan una información crucial sobre cuál es el perfil del alumnado que abandona y cuáles son los factores a “nivel macro” que explican el abandono. Asimismo, estos factores, tienen una repercusión clave sobre las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los estudiantes.

Lo que no siempre explican estas investigaciones, sin embargo, **es el proceso de configuración de estas decisiones y estrategias de acción**. No hay que olvidar que si bien los jóvenes que están en riesgo de abandonar los estudios comparten una serie de rasgos similares, no se trata ni mucho menos de un grupo homogéneo. Y menos homogéneas son todavía las razones que se esconden bajo sus decisiones educativas. Asimismo, hay que tener en cuenta que **de la identificación de los factores no se deriva un reflejo mecánico, automático y lineal en las decisiones educativas de los jóvenes**. Entender cómo deciden los jóvenes, qué se esconde bajo sus decisiones, qué les impide o alienta a seguir adelante con sus opciones es, por tanto, un tema de estudio fundamental no sólo para captar la complejidad y diversidad de los procesos que conducen al abandono escolar, sino también para ampliar las posibilidades de éxito de los programas de prevención y lucha contra el AEP.

Así pues, y tal como señalan Ferguson et al. (2005), “a pesar de la creciente literatura centrada en el abandono escolar prematuro, y de forma sorprendente, son muy pocos los estudios que resaltan la voz de los propios estudiantes que se encuentran en riesgo de abandono o que incluso han abandonado la escuela” (Ferguson et al., 2005: 4). El estudio de Ferguson et al. (2005), de hecho, es uno de los más ambiciosos dentro de esta perspectiva y junto con las investigaciones de Rumberger (2001) o Fernández Enguita et al. (2010) constituyen algunos de los antecedentes más directos de la investigación que aquí se presenta. Estos estudios ponen el foco precisamente en las experiencias y motivaciones educativas de los jóvenes, acercándose a sus formas de vivir y experimentar los procesos de escolaridad e intentado comprender cómo se viven y perciben los procesos de abandono escolar.

Finalmente, es importante señalar que todavía existe relativamente poca investigación centrada en analizar el efecto que ejercen los centros educativos sobre las decisiones de continuidad formativa de los jóvenes. En este sentido, Rumberger (2011) afirma que si bien son numerosas las investigaciones que demuestran el impacto del “factor escuela” sobre los resultados de los estudiantes, siguen siendo escasos los estudios que demuestran su efecto sobre el abandono escolar. En el mismo sentido, Van Houtte y Van Maele (2012) remarcan la necesidad de seguir estudiando **el rol de diferentes contextos escolares sobre los procesos de éxito, fracaso y/o abandono escolar**. No hay que olvidar que las decisiones educativas de los jóvenes están vinculadas con los elementos estructurales y relaciones de sus contextos de referencia. Los jóvenes no escogen en medio de la nada. Escogen en base a su percepción de la estructura de oportunidades disponibles, en base a sus vivencias previas, a sus opciones de futuro. Los centros educativos, en particular, juegan un rol central en la configuración de las decisiones educativas de los jóvenes. No en vano, diversos estudios (Enguita et al., 2010; Rumberger, 2011) se preguntan si el abandono escolar es una cuestión propiamente de “dejar” la escuela o de “ser empujado” fuera de la escuela, reclamando la importancia de explorar el rol que juega la institución escolar en las decisiones de continuidad o abandono escolar.

En este contexto, la **finalidad del proyecto** es la siguiente:

Analizar el rol que juegan los centros educativos y el profesorado en la configuración de la experiencia escolar de los jóvenes y en sus oportunidades de éxito, fracaso y/o abandono escolar prematuro.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Este objetivo general se concreta en **dos objetivos específicos**:

1. **Identificar las características más relevantes de la cultura escolar o del habitus institucional (Reay et al., 2001) de los centros educativos para garantizar la vinculación escolar de los jóvenes y prevenir, así, los riesgos de abandono escolar prematuro.**

Se trata, por una parte, de sistematizar las dimensiones clave de la cultura escolar de los centros, abriendo la “caja negra” que a menudo ha guiado el uso empírico del concepto. Por otra parte, se pretenden identificar buenas prácticas a nivel de centro en la prevención y gestión de los riesgos de AEP.

2. **Analizar el efecto del habitus institucional sobre los procesos de vinculación escolar de los jóvenes y sobre sus oportunidades de éxito educativo.**

Se trata de explorar de qué forma los elementos centrales de la cultura escolar de los centros (dispositivos institucionales, mecanismos de gestión de la heterogeneidad, relaciones alumnado-profesorado, etc.) repercuten sobre la experiencia escolar de los jóvenes y sobre sus consecuentes oportunidades de continuidad formativa.

2. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. HIPOTESIS DE TRABAJO

En base a los objetivos explicados en el apartado anterior, las hipótesis de trabajo en que se basa el análisis son las siguientes:

- El habitus institucional de los centros educativos frente a la prevención y gestión de los riesgos de abandono está condicionado por la composición social de su alumnado, generando condiciones diferentes y desiguales para el aprendizaje, las aspiraciones educativas y la continuidad escolar de los jóvenes.
- No son los dispositivos pedagógicos por sí mismos los que generan más o menos oportunidades educativas para los jóvenes sino sobre todo la forma en que los centros los conciben, aplican y articulan con el conjunto de sus estrategias de enseñanza-aprendizaje. Así, los centros con una lógica más global, reflexiva y comprensiva para gestionar la heterogeneidad son los que abren más oportunidades de éxito educativo entre sus estudiantes.
- Las expectativas docentes en relación al alumnado tienen un efecto clave sobre su experiencia educativa y sobre sus posteriores decisiones y estrategias educativas. La responsabilidad que se imputa al profesorado en el éxito o fracaso de su alumnado y las causas que se atribuyen al abandono escolar tienen una importancia central en este proceso.

2.2. MARCO CONCEPTUAL

2.2.1. El habitus institucional

El concepto de habitus institucional fue introducido por primera vez por McDonough (1996) con el nombre de habitus organizativo y posteriormente desarrollado por Reay (1998) y Reay et al. (2001) con el nombre específico de habitus institucional. Tal como lo definen sus autores, se refiere al conjunto de predisposiciones, esquemas de percepción y expectativas dadas por descontado en base a las cuales se organizan los centros educativos (Reay et al., 2001). En palabras de Diamond et al. (2004: 76) el habitus institucional es “como una corriente que guía las expectativas del profesorado hacia una dirección particular”.

El concepto, por tanto, tiene **tres particularidades centrales**. En primer lugar, implica incorporar la composición social de los centros educativos como elemento intrínseco para entender sus prácticas, disposiciones y formas de organización. En segundo lugar, supone ir más allá de las percepciones y acciones del profesorado a nivel individual, introduciendo un análisis de la cultura escolar desde una perspectiva colectiva. En tercer lugar, implica ir más allá de las prácticas organizativas de los centros per se, incorporando elementos de tipo expresivo y cultural en el análisis del día a día de los centros educativos.

Así pues, en primer lugar, el concepto de habitus institucional **permite incorporar la composición social de los centros educativos como punto de partida inestimable para entender sus formas de organización y acción**, superando, de este modo uno de los principales límites de la *School Effectiveness Research* (SER, de sus siglas en inglés). De hecho, la definición original del concepto se vincula directamente con el estatus socioeconómico y cultural de los estudiantes, partiendo del supuesto de que no se pueden entender las formas de organización de los centros y mucho menos las expectativas del profesorado sin atender a las características de su alumnado. Sirva de ejemplo la numerosa investigación sobre las prácticas de agrupación del alumnado en diferentes centros y sistemas educativos. Toda la investigación desarrollada en este campo (Dauber et al., 1996; Roscigno y Ainsworth-Darnell, 1999; Gamoran, 2009; Betts, 2011) pone de manifiesto que los modelos de agrupación no se explican únicamente por las habilidades cognitivas de los estudiantes sino que están profundamente mediadas por el origen social de los mismos y por el efecto de este origen social en las expectativas de educabilidad del profesorado.

En segundo lugar, y por lo que se refiere a la dimensión colectiva del habitus institucional, éste **hace referencia al impacto que genera un grupo cultural o clase social sobre el comportamiento individual y a cómo éste está mediado a través de una organización** o institución como es el caso de los centros educativos (McDonough 1996, en Reay 1998: 521). Desde este punto de vista, las disposiciones individuales –en este caso del profesorado– están mediadas por las prácticas organizativas de una organización dada (Burke et al., 2012). Evidentemente, el profesorado a nivel individual puede tener, y de hecho tiene, sus propias preocupaciones y concepciones, tanto prácticas como ideológicas, sobre numerosos aspectos sociales y educativos que afectan a su práctica cotidiana. Dichas concepciones, sin embargo, están influenciadas, mediadas e incluso constreñidas por la institución concreta en la que llevan a cabo su trabajo. El profesorado no actúa sólo ni de forma independiente a su contexto de referencia; al contrario está imbricado en contextos institucionales específicos que, de forma inevitable, les afectan y condicionan. El habitus institucional, por tanto, del mismo modo que el habitus individual (Bourdieu, 1972, 1990a, 2002) implica una combinación de agencia y estructura, de profesorado e instituciones. Se constituye a partir de disposiciones individuales pero va más allá de las mismas; se negocia y reinventa en las prácticas cotidianas de los centros educativos. En definitiva, tal como señalan Burke et al. (2012: 166), el concepto de habitus institucional “pretende teorizar las prácticas colectivas de grupos de individuos, en lugar de las prácticas individuales por sí mismas”. De este modo, permite incluso reforzar la noción de habitus individual, “al considerar su relación no sólo con el campo social sino también la interconexión que existe entre diferentes habitus dentro de campos constituidos por prácticas colectivas” (Burke et al., 2012: 166).

En tercer lugar y por lo que se refiere a los aspectos expresivos y culturales, los trabajos realizados por Reay et al. (2001) en el Reino Unido ponen claramente de manifiesto que **más allá de qué hacen los centros es fundamental atender a cómo y por qué lo hacen**. Es decir, no se trata sólo de observar si se organizan de uno u otro modo, si aplican unos u otros dispositivos sino sobre todo de explorar las lógicas, los fundamentos, que se esconden bajo la aplicación de los mismos; las micro dinámicas a partir de las cuales se configuran y concretan en diferentes centros educativos. Así, por ejemplo, sus estudios para el caso de la educación superior (Reay, 2006; Reay et al., 2001) ponen de manifiesto el efecto que ejercen elementos institucionales tales como los prejuicios, los sesgos culturales, los tipos de consejos y orientación o elementos propios del currículum oculto de cada institución sobre las oportunidades de éxito de estudiantes de diferente estatus socioeconómico y cultural. Desde nuestro punto de vista, por tanto, una variable central para analizar la dimensión expresiva-cultural del habitus institucional son las expectativas del profesorado y, en particular, el sentido de responsabilidad de los docentes frente al éxito y fracaso de su alumnado (Diamond et al., 2004) o, en palabras de Van Houtte (2011), *la cultura de enseñabilidad* de los centros educativos.

En definitiva, estudiar el habitus institucional implica **analizar la forma a través de la cual los centros educativos, de forma colectiva, piensan, perciben y actúan sobre sus estudiantes**; implica interrogarse por las creencias compartidas del profesorado de una institución acerca de la naturaleza de los estudiantes, de la educación y de los propios centros educativos; implica, en suma, preguntarse cómo se posicionan los centros en relación a su contexto social y cómo responden al mismo a partir de diversos dispositivos organizativos y pedagógicos.

Así pues, entendemos que la perspectiva del habitus institucional es la más pertinente para abordar los objetivos específicos en que se basa este proyecto.

2.2.3. La vinculación escolar

Desde los años ochenta se han publicado numerosos estudios tanto teóricos como empíricos sobre el concepto de vinculación escolar, en su acepción en inglés de *school engagement*. A pesar de ello, y tal como señalan Fredricks, et al. (2004), Appleton et al. (2008) o Demanet y Van Houtte (2014), no toda la literatura sobre este concepto lo utiliza e interpreta del mismo modo, ni hace uso de las mismas variables e indicadores para su análisis y medición. Es por ello que con el nombre de vinculación escolar se han realizado estudios ampliamente dispares tanto por lo que respecta a sus objetivos como a sus resultados. Según Libbey (2004), dicho concepto se ha confundido con otros tales como adhesión escolar, soporte del profesorado o incluso clima escolar. Y es, precisamente, esta confusión conceptual la que impide llegar a resultados concluyentes sobre el tema. Es más, la mayoría de investigaciones desarrolladas en este campo tienden a usar el concepto de vinculación escolar casi como sinónimo de “buen comportamiento escolar”, dejando de lado otras dimensiones del concepto vinculadas con aspectos menos observables de tipo cognitivo, afectivo o emocional (Van Houtte y Van Maele, 2012).

El concepto de vinculación escolar en que se basa este proyecto parte de la propuesta multidimensional que definen Fredricks et al. (2004) e incluye tres dimensiones claves: la conductual, vinculada con el comportamiento que desarrollan los estudiantes en base a los estándares escolares; la emocional, relacionada con el sentido de pertinencia y los vínculos afectivos que desarrollan los estudiantes con sus centros educativos, su profesorado y sus compañeros; y la cognitiva, vinculada con la motivación de los estudiantes para el aprendizaje y la inversión de tiempo y esfuerzo en el mismo. Así pues, estudiar de forma conjunta las tres dimensiones de la vinculación escolar es fundamental para conseguir una mirada global y holística de la misma, capaz de informar sobre sus diferentes dimensiones y manifestaciones.

Finalmente, es imprescindible remarcar la relación entre vinculación escolar y abandono escolar prematuro que diversas investigaciones se han encargado de señalar (Audas y Willms, 2001; Friedricks et al., 2004; Janoz, Archambault, Morizot y Pagani, 2008). **El vínculo escolar**, tal como afirman Appleton et al. (2006) o Fredericks et al. (2004) **es un predictor clave del rendimiento escolar y, como tal, puede repercutir en las decisiones y opciones de continuidad formativa de los jóvenes.** Si un estudiante no está vinculado con su proceso educativo y tiene bajos resultados escolares es plausible que su trayectoria escolar pueda derivar en abandono. Es más, desde nuestro punto de vista, el estudio del vínculo escolar no es sólo pertinente por su efecto mediado sobre el rendimiento escolar sino, sobre todo, por su efecto directo sobre los procesos de abandono escolar y, especialmente relevante, por lo que respecta a su dimensión afectiva-emocional (Tarabini et al., 2015a).

En definitiva, siguiendo a Appleton et al. (2008), Finn (2006) o Friedricks et al. (2004), se puede afirmar que **la perspectiva teórica de la vinculación escolar es la más adecuada para entender los procesos AEP ya que permite centrarse en el proceso gradual a través del cual los estudiantes se desconectan de la escuela.** Como señalan Audas y Willms (2001), hay una evidencia creciente de que el vínculo escolar es un determinante clave del éxito escolar.

2.3. SISTEMATIZACIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE CONCEPTOS

Los dos grandes conceptos en que se basa el análisis se han sistematizado y operativizado del siguiente modo:

TABLA 1. OPERACIONALIZACIÓN DEL CONCEPTO "HABITUS INSTITUCIONAL"¹

Dimensiones y sub-dimensiones		Indicadores
Estatus educativo		Titularidad (público/ privado)
		Tipo de oferta (Bachillerato, CFGM, CFGS, PFI)
		Composición social
		Nivel de demanda
		Perfil educativo (repetición, graduación, etc.)
Prácticas organizativas	Organización entre el profesorado	Distribución de poder y roles
		Apertura a la comunidad
		Formación del profesorado
		Mecanismos coordinación del profesorado
	Gestión de la heterogeneidad	Dispositivos de gestión de la heterogeneidad
		Mecanismos de diversificación curricular
		Mecanismos de orientación

1. Las tres dimensiones de análisis son las que definen Reay et al. (2001). Así pues, para cada una de estas dimensiones se ha procedido a identificar las variables e indicadores más relevantes para nuestro contexto específico: el de centros de educación secundaria obligatoria dentro del marco legislativo español.

Orden expresivo	Entre profesorado	Identidad de centro
		Objetivos y creencias compartidos
		Prácticas de respeto mutuo
	Concepción heterogeneidad/diversidad	Concepción de la heterogeneidad/diversidad e implicaciones en las prácticas organizativas
		Lógica de gestión de la diversidad
	Concepción éxito/fracaso	Concepción de éxito escolar
		Factores atribuidos al éxito /fracaso
		Percepción de la función docente para explicar éxito/ fracaso
		Confianza hacia los estudiantes y sus potencialidades

Fuente: Elaboración propia

TABLA 2. OPERACIONALIZACIÓN DEL CONCEPTO "VINCULACIÓN EDUCATIVA"

Conductual	Asistencia regular a clase
	Comportamiento positivo en clase
	Implicación activa en actividades de aula y de centro
	Implicación en actividades no académicas y/o voluntarias del centro
	Realización y preparación de tareas escolares
Emocional	Opinión del profesorado (pros y contras)
	Confianza en la figura del profesorado
	Opinión del centro (pros y contras)
	Percepción de apoyo académico por parte del profesorado
	Percepción de apoyo emocional por parte del profesorado
	Percepción de discriminación, exclusión, etiquetaje (reverso)
	Sentido de pertinencia en relación al centro
	Sentimientos experimentados en el centro
Cognitiva	Motivación para aprender
	Interés en las actividades de aprendizaje
	Creencias sobre la utilidad del instituto y el estudio
	Auto-precepción como estudiante
	Auto-regulación del comportamiento y estrategias de aprendizaje
	Implicación en actividades de aprendizaje fuera del centro

Fuente: Elaboración propia

2.4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con los objetivos del proyecto, la investigación se ha desarrollado en base a una **metodología cualitativa** capaz de adentrarse en las explicaciones y lógicas subyacentes a las prácticas, expectativas y decisiones educativas de los actores sociales y, en particular, de los jóvenes. Dicho enfoque metodológico permite ir más allá de la identificación de factores objetivos para poder captar las estructuras de sentido y significado que se esconden bajo las percepciones, las estrategias y las prácticas educativas.

En concreto, se han desarrollado **estudios de caso en cinco institutos públicos de la ciudad de Barcelona**. En cada centro se ha aplicado un método etnográfico basado en entrevistas en profundidad a equipo directivo, profesorado y alumnado; grupos de discusión con profesorado y alumnado; observaciones de aula; y participación en reuniones de seguimiento, orientación y evaluación. Junto con el trabajo cualitativo se ha tenido acceso a todos los indicadores del *Departament d'Ensenyament* de cada uno de los centros estudiados, hecho que ha permitido realizar un análisis mucho más profundo sobre la composición social, el perfil educativo del alumnado y los tipos de dispositivos aplicados por los centros.

El uso del **método etnográfico** permite analizar el papel que juegan los centros educativos en la experiencia escolar de los jóvenes y en la configuración de sus expectativas, motivaciones y decisiones educativas. Como defiende Serra (2004), este método debe aspirar a analizar las interacciones sociales a nivel micro pero enmarcándolas en un contexto sociocultural más amplio de forma que: “no se trata de describirlo todo minuciosamente, sino de mostrar los elementos más significativos de la realidad, aquellos que -a nuestro parecer- expresan mejor los significados culturales de las conductas, las acciones y las relaciones que estudiamos” (2004: 171).

2.5. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE CASOS Y CONFIGURACIÓN DE LA MUESTRA

Los criterios establecidos para seleccionar los centros educativos son tres. El primer criterio, común a todos ellos es que dispongan del Programa de Diversificación Curricular desarrollado por el Consorcio de Educación de Barcelona (CEB)², el denominado **Programa Èxit 2** (véase la tabla 3 para una breve descripción de dicho programa). El hecho de establecer este criterio de partida se explica por el vínculo del presente proyecto con el Proyecto ABJOVES y, en particular, por la voluntad de estudiar el rol de las políticas educativas en la prevención del AEP, así como su recontextualización en diferentes centros educativos. El análisis de dicha política y de su proceso de recontextualización, sin embargo, no forma parte de los objetivos específicos de dicho proyecto y por ello no se aborda en el presente informe³.

TABLA 3. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA ÈXIT 2

Beneficiarios y objetivo perseguido

Desde el año 2002 el *Consorti d'Educació de Barcelona* ofrece una serie de talleres concebidos como forma de apoyo a los centros en su trabajo de diversificación curricular, agrupados bajo la etiqueta de *Èxit 2*. Estos se dirigen a los jóvenes de 3º y 4º de ESO y se conciben como posibles talleres o recursos de cara a la reorganización del currículum, la metodología y los criterios de evaluación.

Mecanismos puestos en marcha

Se contemplan 3 modalidades. Cada taller/estancia está pensado para un total de entre 20 y 30 horas trimestrales, distribuidas en sesiones semanales de 2/3 horas.

- Modalidad A: grupal, fuera del centro. Algunos ejemplos de los talleres ofrecidos en espacios formativos de la ciudad son: circo, navegación, cocina, bicis y ebanistería, entre otros.
- Modalidad B: grupal, en el espacio del instituto. Esta modalidad tiene el objetivo de acercar el conocimiento al entorno más próximo del alumnado y comprende actividades tan variadas como el cine, la robótica, la historia y la interculturalidad, entre otros.
- Modalidad C: individual, fuera del centro (grupos con alumnos de distintos centros) o también conocida bajo el nombre de *Oficis a la Ciutat*. Esta modalidad incluye una gran variedad de prácticas con orientación profesionalizadora que van desde dar soporte en el punt verd del distrito hasta en una peluquería del barrio.

También en el marco de los programas de diversificación curricular, los centros educativos pueden disponer de *Aula Abierta*. Para los cursos de 3º y 4º de ESO, los centros pueden disponer de grupos reducidos de 10-15 alumnos y desarrollar, en la misma lógica que los talleres de diversificación curricular, una diversificación del contenido curricular, la metodología y los criterios de evaluación. El diseño de dicho dispositivo plantea el desarrollo de planteamientos más globales y actividades más funcionales y prácticas que permitan fomentar la motivación del alumnado así como consolidar sus competencias básicas. Las particularidades de cada centro marcarán las líneas estratégicas que se establecen para poder atender al alumnado que lo conforma.

Véase Tarabini et al. (2015b) para un análisis sobre los programas de diversificación curricular y demás políticas educativas para prevenir el abandono escolar prematuro en Cataluña.

Fuente: Elaboración propia

2. El Consorcio de Educación de Barcelona es el cuerpo administrativo, creado en el año 2002 y cogestionado por la Generalitat de Cataluña y el Ayuntamiento de Barcelona, encargado del diseño, gestión e implementación de políticas educativas en la ciudad de Barcelona.

3. Para un análisis detallado de los procesos de recontextualización de las políticas de lucha contra el abandono escolar véase la publicación realizada por cuatro miembros del equipo de investigación: Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa (2015a), “El rol de los centros educativos en la prevención del abandono escolar: una aproximación desde la perspectiva micropolítica”, *Educação, Sociedade e Culturas*.

El segundo criterio hace referencia a la composición social de los centros y es por ello que se han seleccionado centros con una composición social homogénea, es decir, centros que escolarizan mayoritariamente a alumnado de bajo estatus socioeconómico y cultural; y centros con un perfil más heterogéneo y, por tanto, con una mayor presencia de clases medias y menores tasas de inmigración y de alumnado con necesidades educativas específicas y especiales.

El tercer y último criterio de selección de la muestra es el modelo de atención a la diversidad de los centros, incluyendo también dos tipos de centros: aquellos con una lógica de atención a la diversidad más sistémica, global y comprensiva y aquellos con una lógica más secundaria, individualizada y/o residual.

En la tabla 4 se pueden identificar los centros incluidos en la muestra en función de cada una de las variables de selección⁴:

TABLA 4. IDENTIFICACIÓN DE LOS CENTROS EN RELACIÓN CON LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN

		Modelo Atención Diversidad	
		Comprensivo	Residual
Composición social	Heterogéneo	Centro I	Centro II
	Homogéneo	Centro III	Centro IV

Fuente: Elaboración propia

Cabe señalar que, si bien el Centro V se ubica en la misma categoría que los centros II y IV por lo que respecta al modelo de atención a la diversidad, presenta, en cambio, un modelo híbrido en relación a la composición social. Así, si bien ha sido históricamente un centro muy homogéneo compuesto básicamente por alumnado inmigrado y de bajo estatus socioeconómico y cultural, en los últimos años se ha incrementado la matrícula de hijos/as de familias de nueva clase media, incrementando la heterogeneidad social del centro. Es por ello que no puede ubicarse de forma clara en ninguno de los cuadrantes de la tabla anterior.

Por lo que refiere al alumnado, éste se ha seleccionado en base a los siguientes criterios: en primer lugar, se trata de alumnado cursando el último ciclo de la ESO. En segundo lugar, son alumnos en una situación de riesgo de abandono escolar en términos educativos (repeticiones, absentismo y/o suspensos generalizados y sistemáticos). En tercer lugar, se ha buscado la máxima heterogeneidad por lo que respecta a las variables de estatus socioeconómico familiar, género y origen étnico. A pesar de ello, y dado el impacto de la clase social en los riesgos de fracaso y abandono escolar (Fernández Enguita, et al, 2010) la muestra final está sobrerrepresentada por alumnado de bajo estatus socioeconómico y cultural. En la tabla 5 puede verse el número total de alumnos entrevistados en cada centro, así como sus características principales.

TABLA 5. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL SOCIAL Y EDUCATIVO DE LOS ESTUDIANTES ENTREVISTADOS

	Curso	Sexo	Nivel socioeconómico	Origen procedencia	Total
Centro I	3º: 8 4º: 5	6 chicas 7 chicos	Bajo: 10 Medio: 3	5 autóctonos 8 inmigrados	13
Centro II	2º: 3 3º: 4 4º: 6	6 chicas 7 chicos	Bajo: 7 Medio: 6	11 autóctonos 2 inmigrados	13
Centro III	2º: 1 3º: 13	6 chicas 8 chicos	Bajo: 12 Medio-bajo: 2	11 autóctonos 3 inmigrados	14
Centro IV	2º: 4 3º: 4	4 chicas 4 chicos	Bajo: 8	4 autóctonos 4 inmigrados	8

4. Como se observa en la Tabla 4, se ha optado por el uso de las denominaciones Centro I, Centro II, etc. a modo de seudónimo del nombre real de los centros estudiados, con el fin de preservar el anonimato de los mismos.

Centro V	3º: 6	5 chicas 1 chico	Bajo: 6	4 autóctonos 2 migrados	6
Total	2º: 8 3º: 35 4º: 11	27 chicas 27 chicos	Bajo: 43 Medio-bajo: 2 Medio: 9	35 autóctonos 19 inmigrados	54

2.6. TRABAJO DE CAMPO REALIZADO

El trabajo de campo se ha desarrollado durante el curso académico 2014/2015 y se ha realizado, como se ha señalado anteriormente, en base a una doble mirada: una centrada en los centros y una centrada en los estudiantes. Para la recogida de información se ha llevado a cabo un diseño metodológico que incluye distintas técnicas de investigación: el análisis documental, las entrevistas semi-estructuradas, los grupos de discusión y la observación etnográfica. La combinación de estas técnicas permite captar las distintas percepciones y posicionamientos de los actores implicados así como detectar posibles consistencias e inconsistencias que conviven en el campo explorado.

A nivel de centro, se ha hecho uso de las siguientes técnicas y fuentes de información (véase Anexo 1 para detalles):

- **Análisis documental:** revisión de los proyectos educativos de centro, los proyectos de dirección⁵, las páginas web de los distintos centros, así como una variedad de documentación que el centro ha puesto a disposición de la investigación. El objetivo de esta revisión es conocer con más profundidad el funcionamiento de los centros estudiados.
- **Entrevistas semi-estructuradas:** se han realizado entrevistas a diversos miembros del equipo directivo incluyendo directores/as, coordinadores/as pedagógicos/as y jefes/as de estudios; orientadores/as y/o psicopedagogos/as; profesorado de distintos departamentos; tutores/as de los alumnos entrevistados y en última instancia, inspectores/as de cada centro⁶. Estas entrevistas resultan de especial relevancia pues recogen las diferentes percepciones de los miembros que forman parte de los centros y permiten analizar de forma agregada el discurso colectivo, para poder así captar los distintos hábitos institucionales que caracterizan cada uno de los centros estudiados. Las entrevistas a tutores/as específicamente, tienen el objetivo complementario de triangular alguna de la información recogida en las entrevistas semi-estructuradas con el alumnado.
- **Grupos de discusión:** se han organizado grupos de discusión con el profesorado a partir de una⁷ discusión de carácter semi-dirigido y organizada temáticamente, sobre de los factores que explican los riesgos del abandono escolar prematuro y el rol de los centros, y específicamente del profesorado, en la prevención de dicho fenómeno⁸.
- **Observación:** se han llevado a cabo observaciones en distintas reuniones de seguimiento de los equipos tutoriales y del equipo directivo, se ha asistido a la juntas de evaluación de final de curso. Estas observaciones son una fuente de gran valor puesto que permiten explorar como los diferentes discursos recogidos en las entrevistas semi-estructuradas son complementados con las prácticas llevadas a cabo por los distintos actores.
- **Datos de Inspección Educativa:** a partir de los datos cedidos por la Inspección Educativa de la Generalitat de Cataluña de los diferentes centros estudiados se ha podido realizar una radiografía de la composición social y el perfil educativo de cada centro, en comparación con la media catalana y la media de los centros con una misma tipología⁹.

A nivel de alumnado, se ha hecho uso de las siguientes técnicas y fuentes de información:

- **Entrevistas semi-estructuradas a principio de curso:** el guión de la entrevista¹⁰ estaba configurado por los siguientes aspectos: preguntas sobre su trayectoria educativa, sobre opinión del instituto y profesorado, de su valoración de los mecanismos de atención a la diversidad, autovaloración como estudiante y acerca de sus expectativas formativas y profesionales.

5. Para el caso de los proyectos de dirección, se ha dispuesto únicamente de aquellos correspondientes al Centro I y al Centro III.

6. Guiones consultables en el Anexo 2.

7. Como se recoge en la Tabla 6, estos se han llevado a cabo en el Centro I y en el Centro III.

8. Guiones consultables en el Anexo 2.

9. La Inspección Educativa de Cataluña clasifica a los centros educativos en función de su grado de complejidad social y establece tres grandes categorías: centros de tipología A (baja complejidad), centros de Tipología B (complejidad media) y centros de tipología C (alta complejidad).

10. Consultable en el Anexo 2.

- **Entrevistas semi-estructuradas a final de curso:** con el objetivo de poder analizar la evolución del curso académico (especialmente entre el alumnado que había participado en algún programa de diversificación curricular) y de las expectativas formativas y profesionales se ha llevado a cabo una segunda ronda de entrevistas con el alumnado previamente entrevistado¹¹.
- **Grupos de discusión:** se han organizado grupos de discusión con el alumnado previamente entrevistado con el objetivo de generar un debate entre ellos en relación a la valoración del instituto, del profesorado y de su propio rol en tanto que alumnos. Los grupos, configurados por unos 6-7 alumnos cada uno, se han dividido por sexo. De este modo, en cada centro¹² se ha realizado un grupo de discusión configurado por chicos y otro configurado por chicas. Los grupos también han tenido por objetivo discutir sobre el rol del género en la configuración del "alumno ideal".
- **Información sobre itinerarios:** se ha solicitado información a los centros sobre los distintos itinerarios que ha seguido el alumnado entrevistado así como el resto de alumnos que estaban cursando algún tipo de diversificación curricular durante el curso académico 2014/15.
- **Observación:** se han realizado un conjunto de observaciones en aulas que ha permitido explorar aspectos vinculados con la interacción entre alumnado y profesorado que con el resto de técnicas no hubieran sido posible.

En la tabla 6 puede verse el trabajo de campo detallado desarrollado en cada centro.

TABLA 6. TRABAJO DE CAMPO DESARROLLADO EN CADA CENTRO

	Entrevistas personal docente/ directivo	Grupos discusión profesorado	Entrevistas alumnado	Segunda ronda entrevistas alumnado
Centro I	8	4	13	13
Centro II	8	0	13	11
Centro III	15	1	14	12
Centro IV	11	0	8	Pendiente
Centro V	5	0	6	Pendiente
Total	47	5	54	36

	Grupos Discusión alumnado	Observación de aulas	Asistencia y observación de reuniones y/o juntas de evaluación	Análisis de datos de centro
Centro I	2	SI	SI	SI
Centro II	2	SI	NO	SI
Centro III	2	SI	SI	SI
Centro IV	0	SI	SI	SI
Centro V	0	NO	SI	SI
Total	6			

Fuente: Elaboración propia

11. Como se recoge en la tabla 6, la segunda ronda de entrevistas con el alumnado de momento sólo se ha realizado en los Centros I, II y III.

12. Tal como recoge la tabla 6, los grupos de discusión con alumnado no se han podido realizar en los Centros IV y V

3. RESULTADOS

En este apartado se presentan los principales resultados del proyecto, en base a los dos objetivos específicos del mismo. Para ello, se realiza, en primer lugar, un análisis a nivel de centro, orientado a identificar, describir y analizar cómo se concreta el habitus institucional en cada uno de los centros estudiados (objetivo 1). En segundo lugar, se realiza un análisis a nivel de alumnado, con el objetivo de estudiar el impacto de dichos centros, de dichos habitus, sobre sus actitudes escolares, sus decisiones educativas y sus oportunidades de éxito educativo (objetivo 2).

3.1. ABRIENDO LA CAJA NEGRA DEL HABITUS INSTITUCIONAL

A continuación pasamos a exponer los principales resultados del análisis de centros. Dicho análisis se organiza en base a las tres dimensiones claves del habitus institucional, a saber: el estatus educativo, las prácticas organizativas y el orden expresivo. Para cada una de ellas, el análisis se centra en un aspecto clave: la composición social en el primer caso, los mecanismos de atención a la diversidad en el segundo y las expectativas del profesorado en el tercero. El análisis se organiza a partir de una comparación sistemática entre centros, agrupando a aquellos que presentan un comportamiento más parecido respecto la variable o dimensión trabajada. Se busca, así, capturar las semejanzas y diferencias en las lógicas de funcionamiento entre los centros, en vistas a una comprensión en profundidad del habitus institucional¹³.

3.1.1. La composición social de los centros educativos

Tal como establecen los mismos criterios de selección de centros (véase apartado de metodología), es posible distinguir entre dos grandes grupos de centros: aquellos con una composición social de tipo homogéneo (con un predominio claro de alumnado de clase trabajadora) y aquellos de composición social más heterogénea (que acogen tanto a alumnado de clase trabajadora como a alumnado procedente de clase media).

Así pues, **los Centros I y II, con una composición relativamente heterogénea, reciben básicamente a alumnado procedente de familias de clase media con elevado capital cultural.** En consecuencia, tanto familias como alumnado presentan unas pautas de relación con los centros que, por lo general, suelen juzgarse como muy satisfactorias por el personal docente y directivo – que destaca su colaboración y buena predisposición:

“No es un centro difícil. La gran mayoría son chicos encantadores, chicos de familias con cultura. . . chicos con una familia detrás”
(Dirección, Centro I)

“Aquí la composición sociológica de las familias, en su mayoría es. . . , son familias que tienen una posición, o un entorno familiar muy estable, muy arraigado en el barrio, ¿eh? y el porcentaje de alumnos que realiza actividades académicas, musicales, artísticas fuera del centro es muy elevado”
(Dirección, Centro II)

A pesar de esta tendencia general en cuanto a composición social, ambos centros reciben un contingente (limitado) de alumnado de origen menos acomodado. Ese es especialmente el caso del Centro I, en que tanto la proporción de alumnado con nacionalidad extranjera o en situación de emergencia socioeconómica son superiores a la media de sus centros de referencia (véase Anexo 3 para acceder a los indicadores detallados de composición social de los diferentes centros educativos). En el caso del Centro II, en cambio, la complejidad social parece quedar limitada a un pequeño grupo de alumnado de etnia gitana, que según el personal docente y directivo concentraría la práctica totalidad del

13. Para un análisis ampliado de las características del habitus institucional y su impacto en diferentes centros educativos véase la publicación realizada por tres miembros del equipo de investigación: Tarabini, Curran y Fontdevila (2015), “El habitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar”, *Revista Tèmpora*.

absentismo escolar. En definitiva se trata de casos con una diversidad fácilmente asumible y que, en términos generales, puede considerarse poco significativa.

De hecho, el personal directivo y docente de los Centros I y II transmite una consciencia de cierto “privilegio” o, por lo menos, de excepcionalidad en lo que a composición social se refiere – y, de hecho, en ambos casos se hace un esfuerzo para reforzar la particular extracción social de su alumnado. Desde el Centro I, por ejemplo, se busca activamente trabajar en lo que desde la propia dirección denominan “círculo vicioso de la oferta y la demanda”, por medio de actividades susceptibles de atraer a la clase media (modalidades de bachillerato poco comunes, proyectos de centro particularmente elaborados, etc.). Así mismo, ambos centros afirman haber trabajado activamente para revertir cierta tendencia a la pérdida de demanda, que finalmente habría resultado en la situación actual, en la que la demanda vuelve a superar la oferta disponible. Este estado de cosas pone de manifiesto la elevada “deseabilidad” y prestigio social con que cuentan ambos centros. Se trata, en definitiva, de institutos de referencia en su área, con una historia de cierta reputación en el barrio que en última instancia deriva en un relativo sentimiento de orgullo¹⁴. No es casual, por ejemplo, que en ambos casos la movilización de las familias haya jugado un papel clave en algún punto de la historia del centro de cara a presionar a las Autoridades Educativas por diversas cuestiones de su interés.

De muy distinta índole es la situación en los **Centros III y IV. En estos, predomina de forma clara el alumnado de clase trabajadora, procedente de familias con niveles de renta y de instrucción más limitados** – en correspondencia con el área geográfica en que se ubican. En este sentido, por ejemplo, son destacables los datos sobre el porcentaje de alumnado que recibió ayuda para la adquisición de libros de texto y material didáctico complementario el pasado curso 2013/14, que en el Centro III llegó a ser más del doble que la media catalana (13,18% vs. 5,27%). Desde ambos centros, además, se recalca el fuerte impacto de la crisis, que habría resultado en un importante crecimiento de las familias con dificultades económicas importantes y una rebaja notable de la capacidad adquisitiva general (con efectos directos en las posibilidades de compra de material escolar o de participación en actividades fuera del centro de una parte del alumnado). A esta situación cabe añadirle un importante contingente de alumnado extranjero que, si bien ha ido disminuyendo, sigue situándose bastante por encima de la media catalana. En el curso 2012/13 estos se situaron en un 24,49% en el Centro III y en un 35,85% para el Centro IV, superando de largo, o directamente duplicando, la media catalana (15,37%).

De hecho, y específicamente en el caso del Centro IV, se pone de manifiesto una situación de clara segregación escolar: si bien el instituto se ubica en un barrio con una composición social básicamente heterogénea, el centro presenta una elevada concentración de alumnado en situación de vulnerabilidad o riesgo social. A la vez, las cifras sobre la proporción de alumnos de nueva incorporación al sistema educativo apuntan también a que el Centro IV funciona como centro receptor de inmigración: en el curso 2013/14 la cifra se situaba en 10,45%, mientras la media catalana era del 2,4% y la de los centros de su misma complejidad social era del 1,7%, y en el curso 2012/13 el índice había llegado al 14,15%, por contraste con el 2,8% de Cataluña. Como observa una de las personas entrevistadas:

“Hemos tenido otra caracterización global, que ha venido de la mano de la inmigración. Hemos tenido muchos chicos inmigrantes... de muchos sitios. Hemos tenido muchos orientales, muchos latinoamericanos, magrebis... Hasta del Europa del Este, hay que ver, ha venido mucha gente...”
(Psicopedagoga, Centro IV).

Desde los equipos docentes y directivos de los centros, por otra parte, hay clara consciencia de situarse en zonas con un porcentaje de exclusión social superior a la media:

“Y socialmente, o sea, el panorama es un poco así eh, claro, vecinos un poco del barrio, que en general se han visto pues muy afectados por la crisis y esto lo estamos notando mucho; y hay unas carencias sociales bastante grandes, piensa que tenemos, (...) a ver, es muy diverso eh, pero sí que es verdad que posiblemente los chicos que más tenemos es este sector que son más desfavorecidos socialmente, hay bastantes problemas sociales”
(Dirección, Centro III).

14. Como revelan los elementos visibles en los respectivos vestíbulos (recortes de periódico con referencias al centro, merchandising corporativo...). Con todo, y como se desarrolla más adelante, este elemento de orgullo parece tener mucha más importancia en el Centro I, caracterizado por un fuerte sentimiento de pertenencia y un notable bienestar docente.

[El nivel económico] es medio-bajito (. . .) Y en ciertos individuos o familias, muy bajo. Estamos hablando de gente que tiene que ir a hacer cola para recoger una bolsa de comida en Càritas, familias que están acogidas por la Administración, etcétera”
(Tutora, Centro IV).

En lo que respecta al **Centro V, éste se caracteriza por la presencia de dos perfiles sociales fuertemente diferenciados**. Así, por una parte, acoge a una pequeña proporción de alumnado de nueva clase media – claramente minoritaria en términos cuantitativos, pero con una posición central a la hora de orientar la acción del centro, y siendo un grupo al que el profesorado parece prestar una clara atención. Por otra parte, la mayor parte del cuerpo de estudiantes se compone por alumnado de clase trabajadora, con una alta presencia de jóvenes de origen inmigrante – la cual representa un 45% sobre el total. Asimismo, el índice de alumnos de ESO de nueva incorporación al sistema educativo es de un 10,83%, ubicándose muy por encima de la media de Cataluña (2,81%). Finalmente, es también significativa la proporción de alumnos con necesidades educativas específicas por razones socioeconómicas, la cual se situó en un 15,83% – duplicando a la media catalana, situada en un 7%.

“De hecho tenemos gente en riesgo de exclusión social, pero también “nuevos pijos”, profesionales liberales, artistas, tenemos muchos. . . Uno de los barrios próximos se ha llenado de arquitectos, artistas, gente del teatro. . .”
(Dirección, Centro V).

En definitiva, podemos afirmar que **la composición social de los cinco centros estudiados presenta un punto de partida ampliamente diferente y desigual** no sólo para organizar los modelos de atención a la diversidad sino también para generar oportunidades de éxito educativo para sus estudiantes. En los próximos apartados veremos el efecto de esta composición social tanto sobre las prácticas y discursos docentes como sobre las oportunidades del alumnado.

3.1.2. Los modelos de atención a la diversidad

El análisis de los mecanismos de atención a la diversidad implementados por los centros, dibuja una clara división entre aquellos que habrían optado por una aplicación de corte más comprehensivo (Centros I y III) y aquellos donde la aplicación de estos mecanismos tiene un carácter más residual o marginal (Centros II, IV y V). Como puede observarse, pues, no existe una relación lineal entre la composición social de los centros y los modelos de atención a la diversidad implementados por los mismos. De hecho, los propios criterios de selección de los centros ya establecían una lógica basada en diferentes combinaciones entre composición social y modelos de atención a la diversidad, de forma tal que permitiera una mayor comprensión de la realidad de los centros educativos. Veámoslo.

Los Centros I y III, por una parte, plantean un **modelo altamente inclusivo y caracterizado por un uso intensivo y extensivo de los distintos recursos ofrecidos por la administración pública** (en este caso, el *Consorti d'Educació de Barcelona - CEB*). Si bien, y tal como se desarrolla más adelante, cada uno de los centros presenta sus especificidades, es posible identificar una serie de elementos compartidos, empezando por la concepción de la diversidad o heterogeneidad que informa y orienta las prácticas al respecto. En ambos casos, esta tiende a concebirse como riqueza o valor añadido más que como simple “problema” a gestionar. **La diversidad social y académica de alumnado, pues, se acepta con naturalidad y, sobre todo, como punto de partida de cara a la organización de la dinámica y el funcionamiento del centro**. En otras palabras, el centro asume esta diversidad como elemento vertebrador de sus prácticas – por oposición a una asunción de esta como elemento a “acomodar” dentro de una estructura por lo demás pensada para una composición socialmente homogénea (o para un alumnado orientado académicamente y/o sin dificultades de aprendizaje importantes).

Se trata de una perspectiva coherente con la lógica de los dispositivos de atención a la diversidad implementados por los centros. En ambos casos, se apuesta por **fórmulas integradoras y especialmente cuidadosas con el efecto (potencialmente) segregador derivado del uso de ciertos mecanismos, y especialmente de la creación de grupos homogéneos**. Así, y para 1º de ESO, en ambos centros se opta por la formación de grupos completamente heterogéneos y por una reducción de la ratio profesor/alumno mediante una redistribución de las 3 líneas en 4 grupos-clase. Se retrasa, así, la formación de grupos homogéneos en términos de nivel, entendiéndose que en tal etapa no se tienen suficientes elementos para una selección adecuada y, sobre todo, que los efectos perniciosos de una separación tal (en términos de etiquetaje y pérdida de *peer-effect*) superan las ventajas de posibles agrupaciones basadas en el nivel. La reducción de la ratio, en cambio, permitiría una atención más individualizada del alumnado. Esta es vista como principal instrumento de fomento de la “adhesión” escolar y de atención a la diversidad en esta primera etapa.

De cara al acompañamiento del alumnado con más dificultades, por otra parte, ambos centros recurren a distintas fórmulas en una lógica de complementariedad a la reducción de ratios. En el caso del Centro I, se hace uso de *Planes Individualizados* para aquellos alumnos que presenten mayores dificultades de aprendizaje o con un nivel de competencias especialmente rezagado. En el caso del Centro III, se refuerza la lógica de atención personalizada mediante el desdoblamiento de grupos durante un total de 8 horas semanales. Durante este tiempo se trabaja con un total de 6 grupos, 2 de los cuales presente un carácter más homogéneo y están especialmente dirigidos a alumnos con dificultades académicas. De forma adicional, se forma un grupo de 3 o 4 alumnos con dictamen de necesidades educativas especiales, a los que se ofrece un refuerzo extra para las materias instrumentales. Sin embargo, y a fin de evitar una excesiva desvinculación con el resto del grupo, también para este alumnado se limita el tiempo en “grupo adaptado” y se prevén espacios compartidos con los grupos ordinarios (en los que este alumnado disfruta de Planes Individualizados a fin de facilitar cierto éxito académico).

“Estos pequeños grupos nos permiten dar una atención especializada a aquellos que más lo necesitan pero sin que pierdan el grupo y el tutor de referencia. Veníamos de un modelo en que sólo salían del aula de referencia los alumnos con necesidad de refuerzo. Salían del aula ordinaria para recibir atención especializada. Pero esto de algún modo los iba separando del grupo, los iba marcando. Ahora salen todos. Con este modelo, todos los alumnos se mueven del grupo de referencia y esto es un cambio fundamental”
(Jefatura de estudios del Centro III).

Así, **ambos centros dedican un esfuerzo importante a la “maximización” de la heterogeneidad de los grupos**, mediante un cuidadoso traspaso de información de los centros de primaria y considerando un elevado número de variables de diversa índole (académica, actitudinal, relacional, etc.). Igualmente, el trabajo de “ingeniería” que tal fórmula requiere en términos de configuración de horarios del profesorado pone de manifiesto la centralidad de la atención a la diversidad en ambos centros.

Para 2º de ESO, el Centro III conserva la apuesta por grupos reducidos y desdoblamientos ocasionales. El Centro I, en cambio, reformula el esquema y establece la formación de tres grupos completamente heterogéneos y un cuarto grupo homogéneo, de ratio reducida y que agruparía a aquél alumnado que ha mostrado alguna dificultad de seguimiento relevante¹⁶. Para este grupo se establece una adaptación metodológica y curricular, articulada básicamente en base a una menor cantidad de docentes asignados al grupo, una lógica de trabajo más práctica, la agrupación de materias en áreas de conocimiento y una cuidada selección del tutor/a a cargo.

Para segundo ciclo de la ESO se prevén mecanismos netamente distintos en ambos centros, si bien (como se argumenta más adelante) el objetivo perseguido y la lógica subyacente guardan numerosos puntos en común. Así, el Centro I establece la formación de la denominada *Aula Abierta*. Esta agrupa a alumnado de 3º y 4º de ESO con dificultades de aprendizaje pero sin problemas de comportamiento destacados. En una lógica de continuidad con el esquema previsto para 2º de ESO, se mantienen la diversificación curricular y el trabajo globalizado, que se ven reforzados por el énfasis en el trabajo colaborativo, el trabajo con herramientas digitales y, sobre todo, la participación en talleres dentro y fuera del centro. Así, se participa en las diversas modalidades del programa de diversificación curricular *Èxit 2* organizado por el CEB (Véase Metodología para detalles del Programa *Èxit 2*)– tanto en aquellas dirigidos al grupo-clase (talleres formativos, fuera del centro) como en aquellos concebidos en una lógica individual (*Oficis a la ciutat* y estadas formativas en empresas) (véase Anexo 4 para detalles del modelo de atención a la diversidad de cada centro).

En el Centro III, por su parte, se establece un grupo adaptado de tamaño reducido tanto en 3º como en 4º de ESO, para el que también se prevén prácticas de diversificación curricular. En una lógica notablemente similar al *Aula Abierta*, se fija una adaptación curricular grupal y se apuesta por una cuidada selección del profesorado, juntamente con la participación en los talleres del CEB – en este caso, se recurre a talleres colectivos tanto dentro como fuera del centro y, más ocasionalmente, a los denominados *Oficis a la ciutat* (talleres profesionalizadores de carácter individual) para los alumnos sin plaza en este primer dispositivo.

16. Si bien este es el modelo utilizado durante el periodo en que se ha llevado a cabo la investigación en el centro, cabe señalar que esta fórmula se ha visto alterada recientemente a raíz de la poca satisfacción del equipo directivo con sus efectos en términos de separación. Así, para el presente curso 2015/16 se prevé la formación de cuatro grupos completamente heterogéneos, complementados con una fuerte acción tutorial. Como se desarrolla más adelante, esta revisión y alteración del modelo evidencia un notable grado de reflexividad altamente característico del centro.

Así pues, en ambos casos, **la lógica de fondo en base a la cual se articulan ambos esquemas de atención a la diversidad pasa, en última instancia, por una reformulación de los métodos de aprendizaje y una rebaja de la ratio que (se espera) favorecerán la adhesión del alumnado en términos expresivos a la vez que, a nivel más instrumental, facilitarían el aprobado y la obtención final del graduado.** En esta lógica, los talleres formativos posibilitarían una flexibilidad y proximidad curricular y personal que favorecería tanto el éxito académico como el “enganche” del alumnado. En ambos casos, además, hay una alta consciencia de los riesgos derivados de la estigmatización o el “cierre” de los grupos adaptados, con lo cual se ponen en marcha distintos mecanismos tanto para retrasar la formación de estos grupos como para “mitigar” su efecto. Además, en ambos casos se apuesta por una atención a la diversidad *dentro* el centro (por oposición a una lógica de derivación).

Esta relativa coincidencia en las lógicas subyacentes, de hecho, discurre en paralelo a la similitud en los objetivos últimos buscados por ambos centros. Así, **se persigue la continuidad del alumnado en el centro mediante el uso de adaptaciones de distinto tipo que le garanticen la consecución de unas credenciales básicas o, por lo menos, retrasen su salida del sistema** hasta que sea posible la incorporación a un recurso (Programas de Formación e Inserción -PFI, antiguos PCPI-, prueba de acceso a Formación Profesional¹⁷) con mínimas garantías de éxito. Se asume pues que la estancia en el centro asegura por lo menos una base mínima y un paso “controlado” a trayectorias no-ordinarias, a la vez que se asume la probable rebaja de nivel académico como mal menor.

“A algunos chicos los tenemos aquí simplemente para que vengan, porque hemos negociado con sus familias que tienen que venir. Para que no estén en la calle, para que tengan plaza en un PFI en septiembre. Porque si este chico estuviese en la calle acabaría muy mal. Y porque nuestro objetivo para este chico es que no deje de venir. Lo que pasa es que, claro, esto no se puede decir así, ¿no? Pero hay chicos que, aunque sabemos que lo suspenden absolutamente toda, nuestro objetivo es que estén en clase”
(Coordinación 2º ESO, Centro I).

Se puede afirmar, pues, que **ambos centros ponen el acento en una aproximación centrada en la heterogeneidad como valor**, procurando dar respuesta a las necesidades e intereses de todo el alumnado y evitando, así, una salida prematura del sistema educativo. En el caso del Centro III, además, dada su mayor complejidad social, esta lógica discurre en paralelo con un modelo de acción basado en el acompañamiento como principal método de prevención del abandono escolar¹⁸.

Así, por una parte, **el Centro I pone especial atención en las prácticas de orientación académica y profesional, juntamente con la importancia concedida a la acción tutorial**, reforzando un trabajo de seguimiento individualizado y orientado a la “retención” del alumnado por medio de una cierta “acomodación” de la enseñanza a las necesidades particulares de cada alumnado - sin que esto resulte en una lógica de derivación, sino precisamente **dejando espacio a itinerarios, prácticas y posibilidades de éxito no únicamente academicistas**. El Centro III, por su parte, enfatiza aquellas prácticas de acompañamiento y favorecedoras de cierta vinculación de orden emocional - como queda bien capturado en la cita que sigue:

“Somos un centro que no hacemos distinción, intentamos, pues, que todos los alumnos puedan alcanzar el máximo posible; somos muy cuidadosos con integrarlos, con que creen vínculo con el instituto y... y bueno aparte de todo lo demás de... de la parte curricular, ¿no? Pero hay esta idea de integrar a todos. Yo pienso que somos una escuela que formamos bastante bien, los alumnos salen muy bien formados y... bueno, pienso que los alumnos están, también se encuentran bien, se encuentran a gusto en el instituto”
(Dirección, Centro III).

Entre los mecanismos desplegados a tal efecto destaca especialmente el *Crédito de Síntesis*, llevado a cabo fuera del instituto y articulado bajo la forma de convivencias de tres días. Con ellas se pretende **fomentar el trabajo cooperativo y la cohesión de grupo**, y se movilizan un gran número de recursos (a través de servicios sociales y otros canales) para asegurar la participación de todo el alumnado sin que los recursos económicos supongan un impedimento. Además, esta vinculación escolar se promueve también a través de una serie de elementos de cariz más cotidiano, tales como las

17. Véase Anexo 5 para una breve descripción de los programas existentes en Cataluña para gestionar la atención a la diversidad así como de las vías de escolarización no ordinaria.

18. Sobre esta cuestión véase el análisis realizado por los miembros del equipo: Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa (2015a), “El rol de los centros educativos en la prevención del abandono escolar: una aproximación desde la perspectiva micropolítica”, *Educação, Sociedade e Culturas*.

actividades extraescolares y las prácticas de estudio desarrolladas dentro del centro fuera del horario lectivo. Desde el centro se concede una gran centralidad a estas prácticas, a la vez que se apuesta por mantener la biblioteca del centro y algunas aulas destinadas al estudio abiertas hasta las 19.30 h. En definitiva, **se busca así hacer que el alumno se sienta acogido por el centro y se considere parte de él, asumiendo que si se siente atendido y escuchado tendrá mayores oportunidades de éxito escolar.** En términos más instrumentales, además, estos espacios garantizan un ambiente adecuado de trabajo al alcance de todo el alumnado.

En contraste con esta lógica comprensiva, **los Centros II, IV y V se caracterizan por un modelo de atención a la diversidad de carácter mucho más marginal.** Se trata de una aproximación, otra vez, coherente con la concepción de la diversidad dominante en estos institutos, en que **la heterogeneidad de alumnado es vista y vivida básicamente en términos de problema o dificultad.** Los dispositivos movilizados, en consecuencia, se orientan sobre todo a la “minimización” de los efectos de esta diversidad. Sin embargo, los esquemas adoptados admiten un buen número de variaciones, que presentamos a continuación.

En lo referente al Centro II, y según la dirección, el alumnado se distribuye de forma heterogénea entre los distintos grupo-clase. Sin embargo, a nivel de profesorado se suele admitir que siempre sale un “grupo” con mejor comportamiento y rendimiento que otros –lo que hace poner en tela de juicio el carácter azaroso de estas agrupaciones o, en cualquier caso, la capacidad de revertir las agrupaciones que si bien se diseñaron con una base heterogénea, acaban no resultándolo tanto en la práctica. En cualquier caso, destaca una **aproximación a la atención a la diversidad en una lógica eminentemente individual.** Así, si bien es verdad que el Centro II, del mismo modo que los Centros I y III, establece una reducción sistemática de ratio para 1º ESO –convirtiendo los dos grupos oficiales en tres de menores dimensiones– y hace uso de las horas optativas como medidas de refuerzo, también lo es que no se prevén medidas de carácter más global o colectivo para atender la diversidad, a la vez que se recurre a los recursos de diversificación curricular (*Èxit 2*) sólo en casos extremos – y siempre mediante el uso de recursos dentro la tipología individual (*Oficis a la Ciutat*)¹⁹. Se trata en última instancia de una aplicación que podría denominarse residual y/o de individualización. En esta lógica, precisamente, cabe enmarcar el amplio uso de *Planes Individualizados* en 1º y 2º de ESO – muy superior tanto a la media catalana como a los centros de su misma complejidad social (véase Anexo 4).

Más allá de esta atención a la diversidad de carácter individualizador, la única medida de carácter grupal es el denominado itinerario aplicado, destinado a alumnado de 4º de ESO con dificultades serias de aprendizaje y que se prevé que acabará sin graduación. Dicho grupo, de carácter homogéneo y de tamaño reducido (unos 10 alumnos) se forma con alumnos de los dos grupos clase ordinarios y en él se realizan la mayor parte de las asignaturas (matemáticas, castellano, catalán, biología, física y química, inglés, etc.) con una rebaja de nivel; el resto de las asignaturas se realizan con el grupo ordinario. Lo que sorprende de este recurso, sin embargo, y como han reconocido varias personas entrevistadas de la dirección y los equipos de coordinación, es que no se aplique hasta 4º de ESO, dejando un vacío de medidas preventivas en los cursos anteriores.

En una línea distinta, el Centro IV atiende la diversidad mediante **el uso extensivo de agrupaciones flexibles** implementadas en todos los cursos de ESO y para un total de cinco materias. Así, los dos grupos-clase se redistribuyen en tres grupos de nivel durante un total de 15 horas (sobre un currículo de 30) que, en la mayoría de casos, se mantienen estables para el conjunto de materias afectadas. De este modo, la flexibilidad teórica del modelo acaba siendo escasa en términos reales, generando en la práctica tres grupos de nivel.

“Cuando hacemos desdoblamiento de materias, realmente estamos trabajando con tres niveles distintos. El alumnado que en principio tira, y tiene unos intereses y perspectivas de futuro de hacer un bachillerato, de ir a la universidad... pues se pone en un grupo que, digamos, está interesado en trabajar. Otro grupo con aquellos con perspectivas de ciclos formativos, o bachillerato o PFI pero que bueno, están interesados en trabajar. Y los últimos, que tienen otros centros de interés, que les cuesta mucho más porque están totalmente desmotivados”
(Tutoría 4º de ESO – coordinación pedagógica, Centro IV).

19. Es importante destacar, en cualquier caso, el efecto de la composición social del centro sobre el uso de tales de medidas. Si bien, como se ha argumentado, no hay una relación lineal entre composición social y modelos de atención a la diversidad, no se puede negar que existe una relación entre composición social, dificultades educativas del alumnado y prácticas pedagógicas desarrolladas por los centros. De este modo, en diversas entrevistas sostenidas con personal docente y directivo del centro se afirma que “no hay suficientes alumnos” con problemas de aprendizaje para organizar un grupo de atención preferente o para llevar a cabo según qué tipo de medidas grupales de atención a la diversidad.

Como en el Centro II, este esquema se complementa con un uso muy amplio de los *Planes Individualizados* y un uso limitado del programa de diversificación curricular ofrecido por el CEB: se privilegia así su tipología individual (*Oficis a la Ciutat*) y se restringe al alumnado de la Unidad de Soporte para la Educación Especial (USEE)²⁰. De hecho, esta aplicación de la diversificación curricular sigue el mismo modelo que en **el Centro II, aunque el origen de la misma y sus consecuencias son radicalmente diferentes en términos de composición social**. No hay que olvidar que el Centro II escolariza a un alumnado mayoritariamente de clase media, mientras que el Centro IV atiende básicamente a alumnado inmigrado y/o de bajo estatus socioeconómico y cultural. De este modo, el argumento de “la falta de alumnado” que se esgrime en el Centro II para explicar por qué no se aplican medidas de atención a la diversidad de carácter más grupal no es aplicable en absoluto al Centro IV. Asimismo, las consecuencias de un modelo de gestión de la heterogeneidad de tipo residual son mucho más perniciosas en el caso del Centro IV, precisamente por concentrar a un número mucho mayor de alumnado en riesgo de AEP.

Es más, en el caso del Centro IV, el carácter residual del programa de diversificación curricular *Èxit 2* queda bien reflejado en la falta de conocimiento general de este mecanismo por parte del profesorado, que afirma no conocerlo en profundidad en tanto que reservado a casos extremos. La propia aplicación de los *Planes Individualizados*, de hecho, queda ya sujeta a un considerable nivel de confusión por parte de buena parte de los docentes. Desaparecido este recurso, no se dispone en la actualidad de ningún grupo reducido ni de adaptación curricular para sustituirlo.

Finalmente, y por lo que respecta al Centro V, el modelo adoptado se basa en el uso de los desdoblamientos para todos los cursos de ESO en todas las asignaturas instrumentales, el uso del *Programa Intensiu de Millora* (PIM)²¹ y de adaptaciones curriculares individuales. Otra vez, la proporción de alumnado con *Planes Individualizados* pone de manifiesto una lógica de atención a la diversidad de tipo individual en que, en última instancia, se sustenta el modelo. Por lo demás, y más allá del uso del desdoblamiento, **el Centro V se caracteriza por la omisión o ausencia de mecanismos de atención a la diversidad** – o un uso claramente marginal. Un ejemplo claro de ello son los datos sobre participación en el programa de diversificación curricular *Èxit 2* (véase anexo 6). Así, sólo un 2,92% y un 2,08% de los alumnos de 3º y 4º de ESO (respectivamente) participan en programas de diversificación curricular, en contraste con la media catalana (situada en 4,22% y 5,33%). Esta ausencia, a la vez, no puede desligarse de la gran inestabilidad del modelo. Así, en períodos anteriores se habría recurrido a una *Aula Abierta* dirigida a distintos cursos, si bien el recurso habría sido finalmente eliminado.

En esencia, pues, **los Centros II IV y V parecen atender la diversidad desde una lógica individual orientada a tratar los casos especialmente complejos**. Se articulan, así, una serie de mecanismos dirigidos a gestionar una diversidad vivida como negativa y a “atenuar sus consecuencias”. Hay que destacar, también, la presencia en los tres centros de prácticas de orientación académica y profesional basadas en una lógica de derivación, filtración o expulsión a través de la cual, y especialmente a partir del segundo ciclo de la ESO, se anima a los alumnos con dificultades educativas a dejar el centro para incorporarse en vías de segunda oportunidad (PFI y pruebas de acceso a ciclos formativos). Sin duda, y como se ha apuntado anteriormente, **las consecuencias de este mismo modelo son ampliamente dispares en base a la desigual composición social de estos tres centros educativos**.

“Algunos casos por falta de motivación, por falta de interés y en algunos casos (...) tienen dificultades de aprendizaje (...) entonces les orientamos hacia las aulas externas”
(Coordinación e 2º ciclo, Centro II).

“Hay dos fronteras. Una sería la del año en que cumples los 16, que es lo que te permite irte a un PFI. Y la otra edad importante sería el tener 17 años en 4º de ESO y pocas posibilidades de sacarte el graduado. Entonces les aconsejamos que hagan la prueba de acceso a ciclos formativos”
(Psicopedagogía, Centro IV).

3.1.3. Expectativas y creencias compartidas entre el profesorado

Las distintas aproximaciones y aplicaciones de la atención a la diversidad analizadas en el apartado anterior tienen su correspondencia en el orden expresivo característico de cada centro. Como se desprende de la conceptualización y

20. Véase Anexo 5 para detalles.

21. Véase Anexo 5 para detalles.

codificación del habitus institucional en que se basa el análisis, el orden expresivo alude a cuestiones vinculadas con la identidad de centro y los objetivos y creencias compartidas entre el profesorado respecto a distintas cuestiones. Si bien parte de estas creencias han sido abordadas en el apartado anterior (más específicamente, aquellas concepciones y asunciones más directamente ligadas a la heterogeneidad y a las prácticas de atención a la diversidad), este apartado se centra en las expectativas del profesorado sobre su alumnado y, en particular, en sus concepciones y explicaciones del éxito y fracaso escolar.

Así pues, si bien las nociones del **éxito y fracaso escolar existentes** en cada centro se encuentra sujetas a una notable variabilidad, es posible distinguir dos grandes aproximaciones: el “modelo academicista-meritocrático”, característico de los Centros II, IV y V, por un lado; y el “modelo basado en la adhesión y la equidad”, propio de los Centros I y III²². Veámoslo.

En el primer grupo, aquel definido como **“modelo basado en la adhesión y la equidad”**, se enmarcan aquellas concepciones del éxito escolar que procuran ir más allá de un éxito exclusivamente académico (Centros I y III). Desde esta perspectiva se subraya la necesidad de ir más allá del buen rendimiento como única medida a considerar. Desde ambos centros, y especialmente desde las posiciones de liderazgo pedagógico, se vincula la idea del éxito a la consolidación de unas competencias mínimas y a la continuación de la educación acorde a las preferencias, intereses y necesidades de cada joven- sin que ello pase por una salida del sistema o un paso “traumático” por el centro (vivido meramente como obligación o como experiencia frustrante). Se trata, en última instancia, de una perspectiva altamente coherente con la aproximación a la diversidad como “riqueza”, expuesta en el apartado anterior, y con un impacto directo en las particularidades del modelo de atención a la diversidad de los centros inscritos en una lógica comprensiva.

“A ver, yo pienso que el sistema educativo de “café para todos” no puede ser, porque no a todos nos sienta bien el café, ni nos gusta, ni nos viene de gusto. Entonces yo creo que el sistema educativo debe ser flexible, porque ahora crea personas con sensación de fracaso. Que son muy válidas con una inteligencia pero no con la otra. Y si se trabajan y avalúan las inteligencias que yo no tengo, tendré una sensación de fracaso horrible. Café para todos no puede ser, tiene que haber herramientas”
(Psicopedagogía, Centro I)

Así, desde el Centro I se procura “combatir” este academicismo tanto por medio de los distintos mecanismos de atención a la diversidad movilizados como por medio de otras medidas a nivel de centro, como la otorgación anual de premios a tres tipos de excelencia (en rendimiento, superación y convivencia). En el Centro III, en su turno, se remarca la necesidad de ampliar las perspectivas vitales de todo el alumnado mediante la articulación de un proyecto que tenga sentido para cada uno de los jóvenes. Con todo, vale la pena tener en cuenta que, si bien estas son las perspectivas adoptadas por una parte significativa del profesorado, y son en todo caso aquellas que tienen una traducción en los dispositivos adoptados, esta no son necesariamente las aproximaciones sostenidas por todo el claustro. Así, tanto en el Centro I como en el Centro III se identifica un sector del profesorado reactivo o, por lo menos, indiferente, a las prácticas de atención a la diversidad. En el primero, pues, se dibujan una serie de tensiones internas a raíz de las distintas concepciones y valoraciones de la diversidad: la retórica en favor de combinar rendimiento y comprensividad (propia de los cargos de liderazgo pedagógico) convive así con posiciones de resistencia hacia un alumnado cada vez más diverso y a los mecanismos de atención implementados en consecuencia. De forma aún más manifiesta, el Centro III se caracteriza por un importante grado de fragmentación interna y la existencia de un sector abiertamente escéptico sobre la adecuación de los mecanismos de atención a la diversidad actualmente en funcionamiento. En cualquier caso, se parte de la idea que, en la práctica, son la posición y perspectiva adoptadas por los equipos directivos y cargos de liderazgo pedagógico aquellas más claramente susceptibles de determinar el habitus de los centros. En este sentido, cabe tener en cuenta que, tal y como plantean Emirbayer y Johnson (2008) a partir de los trabajos de Bourdieu (1990b), el método etnográfico toma en consideración las posiciones y relaciones de poder de los distintos integrantes de un campo. Así pues, la especial consideración por el discurso de los cargos directivos y de liderazgo pedagógico responde a esta atención a los distintos grados de influencia disfrutados por los diferentes agentes de la institución escolar.

Estas son las visiones que, precisamente, tienen un papel preponderante en los Centros II, IV y V. Estos se caracterizan por **una visión del éxito escolar marcadamente academicista** – considerando como poco válidas o, por lo menos, “de segunda clase” aquellos itinerarios de educación post-obligatoria diferentes al bachillerato. Así, y a pesar de la presencia creciente de un alumnado con un perfil no-acomodado a esta lógica, tal fenómeno no siempre da pie a una reflexión sistemática

22. Este doble modelo parte de la propuesta multidimensional para definir el éxito escolar de Albaigés (2008).

sobre los objetivos y métodos de los centros, sino que deriva en un discurso que enfatiza la falta de adaptación de los alumnos y aborda su “falta de encaje” en una permanente “lógica de la excepcionalidad”. En conexión con estas dos grandes definiciones de éxito escolar, es posible distinguir también entre dos posibles aproximaciones a sus causas (o de su reverso – el fracaso escolar). Estas se caracterizarían básicamente por **el peso variable del discurso meritocrático y las asunciones relativas a la centralidad del esfuerzo individual como factor determinante**. De hecho, es importante señalar que, si bien el discurso meritocrático es ampliamente transversal en el conjunto de centros estudiados, la presencia de elementos “atenuantes” (capaces de “desactivar” este discurso fuertemente meritocrático) se encuentra menos igualmente distribuida. Así, en el caso del Centro I y III, se incorporan con frecuencia ideas relativas a la importancia del contexto social y el efecto de las desigualdades sociales, reconociéndose el vínculo entre las condiciones sociales y económicas del alumnado y la posibilidad de una trayectoria académica satisfactoria:

“Normalmente en las familias con dificultades graves, en que no hay el padre o la madre, o están separados, con dificultades emocionales y económicas; o padres en el paro, lo que sea. . .

pues hay unas prioridades fundamentales. Claro, no sé qué haría yo si estuviese fregando escaleras hasta las 11 de la noche, si me preocuparía de si el chico hace o no los deberes. Quiero decir que está súper relacionado: si en las familias hay alguna problemática, esta se traslada a los chicos”

(Coordinación 2º de ESO, Centro I)

Se trata de una perspectiva que contrasta con la naturalización del éxito y fracaso académicos, mucho más presente en el habitus institucional de los Centros II, IV y V. Estos se caracterizan por una lógica más claramente individualizadora, que tiende a identificar factores de orden psicológico y/o relativos a la motivación y el esfuerzo como principales causantes del fracaso escolar. Esta perspectiva puede llegar a derivar en cierta **“patologización” del fracaso** (como sería el caso del centro IV)²³. En cualquier caso, se trata de un relato caracterizado por la falta de atención al origen social del alumnado y las posibles dificultades escolares derivados de éste. Cuando se dan, las referencias al contexto social de los alumnos tienden a reproducir un discurso de responsabilización y de corte estigmatizador, articulado en la asociación de comportamientos vistos como “deficitarios” al origen extranjero y/o la “desestructuración familiar”. A la vez, este discurso se complementa con el uso recurrente a las anécdotas o casos individuales y poco frecuentes como “demostración” del efecto no-determinante de las condiciones sociales, o como fundamento de generalizaciones sobre determinados colectivos.

“Muchos vienen del país que sea con una base totalmente inexistente. En matemáticas tenemos algunos que no saben ni escribir los números. Y otros ni hacer operaciones, ni hábitos de trabajo, ni nada de nada”

(Psicopedagogía, Centro IV)

“Hay un tipo de familia en que no se puede hablar con los padres porque necesitas un traductor de chino, de urdú. . .

Porque tienen problemas de delincuencia dentro de casa, y porque hay unos déficits sociales muy-muy-muy graves. Hay gente en la prisión. Esta gente tiene. . . tiene hijos”

(Docencia en matemáticas, Centro V)

Así, en los Centros I y III el **reconocimiento de las condiciones sociales y económicas tiene su reflejo en la voluntad de empatía con las familias** y, sobre todo, el reconocimiento del margen de maniobra y la responsabilidad de los centros (y el cuerpo docente) en las trayectorias del alumnado. En los centros II, IV y V, en cambio, se considera que desde el instituto hay una capacidad de intervención mucho más limitada respecto aquellos alumnos que no “encajan” con una orientación académica o que han presentado dificultades de algún tipo. Prima, así, una visión fatalista o, por lo menos, resignada sobre las posibilidades de éxito de su alumnado. En la práctica, esto significa una cierta “desatención” de aquellos casos vistos como complicados y un alto grado de escepticismo sobre sus posibilidades de encaje en una lógica escolar que, por lo demás, no se tiende a cuestionar.

Hay que tener en cuenta, además, que en el centro IV, y en vistas de la composición social del alumnado, este “fatalismo” se traduce en un **sentimiento generalizado de “impotencia”**. El centro tiende a verse así **“sobrepasado” por la elevada complejidad social y educativa de su alumnado y asume cierta irreversibilidad de las dinámicas de fracaso y abandono escolar** – concentrándose, así, en el alumnado con ciertas posibilidades de éxito y limitándose a gestionar las “consecuencias de la diversidad”.

“Nosotros no podemos hacer gran cosa. Porque [la autoestima, la capacidad] está muy condicionada por las dificultades de resiliencia que puedan haber. Si tú vienes de casa con un mandato familiar de “Eres idiota”, ¿qué quieres que hagamos?”

23. Sobre esta cuestión véase Tarabini (2015).

Ves que muchos chicos no han estado mirados, ni escuchados, ni nada. Y esto sí tiene que ver directamente con la autoestima, con la confianza en sí mismo, la fe de tirar adelante. Pero nosotros, con una actividad tutorial, no podemos combatir este periplo previo”
(Tutor 2º de ESO, centro IV)

3.2. EL IMPACTO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS SOBRE LAS OPORTUNIDADES DE LOS JÓVENES

A continuación presentamos los resultados vinculados con el impacto de los centros educativos sobre el alumnado. Dicho análisis se estructura en base a tres grandes dimensiones de impacto: la vinculación escolar de los jóvenes; sus trayectorias educativas a corto plazo; y sus resultados en términos de rendimiento, graduación y abandono escolar.

3.2.1. Vinculación escolar²⁴

El análisis de las entrevistas y grupos de discusión realizados con los jóvenes permite afirmar que existe un “efecto centro” que se traduce en distintos niveles y tipos de vinculación escolar por parte de los jóvenes. Así mismo, el análisis pone de manifiesto que dicho “efecto centro” no se deriva directamente de la composición de los mismos ni de sus prácticas organizativas, sino precisamente de las dimensiones expresivas que caracterizan al habitus institucional; hecho que se evidencia especialmente en las dimensiones conductuales y emocionales de la vinculación escolar.

De hecho, a nivel global, **pueden identificarse dos grandes tendencias por lo que respecta a los niveles de vinculación escolar mostrados por los estudiantes: los Centros I y III, por una parte, presentan unos elevados niveles de vinculación escolar por parte del alumnado; los Centros II, IV y V, en cambio, muestran unos niveles de vinculación escolar mucho menores, tanto a nivel cognitivo, como conductual y emocional**, hecho que pone de manifiesto la brecha existente entre los estudiantes y los requisitos y las culturas que rigen dichas instituciones educativas.

Evidentemente, y más allá de las características del habitus institucional de cada uno de los centros estudiados, en cada uno de ellos se observan alumnos con distintas actitudes escolares. De este modo, en cada centro es posible encontrar alumnos desmotivados y con elevada motivación; con vinculación escolar y sin ella; con y sin adhesión escolar. De hecho, tal como señalan Appleton et al. (2008) sería imposible que sucediera lo contrario. El análisis que aquí se presenta, por tanto, va más allá de las actitudes, opiniones y/o percepciones individuales de los estudiantes, ya que se entiende que si se toman de forma aislada y descontextualizada, estas no necesariamente representan la “cultura de los estudiantes” que impera en el seno de cada institución escolar. Por esta razón -como se verá a continuación- el análisis se refiere al alumnado en términos agregados, dejando de lado las opiniones particulares de estudiantes a nivel individual. Así pues, se enfatizan aquellos elementos que surgen de manera recurrente en los discursos del alumnado entrevistado en cada centro; aquellos que presentan una dimensión colectiva y global y que son representativos de la “cultura de los estudiantes”.

A continuación se presentan los resultados del análisis agrupados para cada una de las dimensiones constituyentes de la vinculación escolar: la conductual, la emocional y la cognitiva.

En primer lugar y en relación a la **dimensión conductual** de la vinculación escolar, la principal diferencia que se observa entre los centros se vincula con la participación activa o el nivel de implicación de los estudiantes en las actividades (lectivas y no lectivas) que se organizan en el seno de sus respectivos institutos. En este sentido, **se observa una implicación del alumnado mucho mayor en los Centros I y III que en los Centros II, IV y V**. Esta cuestión no es baladí, ya que las diferencias que existen entre los distintos centros, se explican justamente por cuestiones, como por ejemplo, los espacios físicos de los que se dispone para realizar actividades no lectivas, así como los mecanismos de atención a la diversidad que se aplican en el centro. De este modo, en los Centros I y III el alumnado reconoce de forma unánime el esfuerzo realizado por su centro educativo para

24. Los impactos de los centros educativos sobre la vinculación escolar han sido publicados por cuatro miembros del equipo recientemente: Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa (2015c), “La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional”, Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado.

atender sus necesidades y comparten una visión positiva de los mecanismos de atención a la diversidad de que dispone el centro. Además, el alumnado que participa en los denominados “grupos adaptados” percibe una sensación de privilegio en relación a los “grupos ordinarios”, ya que disponen de más horas dedicadas a la atención personalizada, de menor número de profesores, de espacios para trabajar fuera del aula, etc. Asimismo, reconocen que su participación en los grupos adaptados ha contribuido notablemente a mejorar su comportamiento y su motivación para estudiar. En definitiva, en estos casos los estudiantes perciben un apoyo activo por parte del profesorado y de la institución escolar, y como consecuencia de ello, responden de manera recíproca a los requerimientos del centro, hecho que se traduce en una participación activa en la vida cotidiana del centro.

“Cuando repetí pasé a una clase reducida y las cosas me fueron bastante bien y pude recuperar todas las del curso pasado. [Los profesores] me ayudaron más en lo que no sabía, estaban más por ti. Entonces, eso me ayudó un poco más, me subió un poco más la autoestima y las ganas de estudiar”
(Ahmed, 3º de ESO, Aula Abierta, Centro I)²⁵

“Por lo poco que llevamos (en el grupo adaptado) yo creo que hemos cambiado mucho. Todos los que estamos en esa clase, quitando a dos personas, íbamos a la sala de guardia casi todos los días. Yo sí, por lo menos. En este grupo, como nos han abierto, nos han hecho ilusiones y todo eso, pues estudiamos más, nos motivamos más”
(Ángela, 3º de ESO, grupo de diversificación curricular, Centro III)

A diferencia de los Centros I y III, **en los Centros II, IV y V el alumnado identifica una doble debilidad que explicaría su menor implicación y participación en la vida cotidiana del centro.** Por un lado, los estudiantes perciben que faltan mecanismos de atención a la diversidad que permitan responder adecuadamente a sus necesidades. En segundo lugar, en los casos en que se da cuenta de la existencia de mecanismos de atención a la diversidad (como por ejemplo, grupos aplicados, agrupaciones flexibles o adaptaciones curriculares de carácter individual) los estudiantes perciben que la participación en estos les conlleva efectos negativos en términos de estigmatización o de limitación de las oportunidades educativas. A nivel global, los estudiantes de los centros II, IV y V perciben una falta de esfuerzo de sus centros hacia ellos. De hecho, mayoritariamente vinculan su falta de implicación en el proceso educativo y su escasa participación con la falta de esfuerzo por parte de los centros, para atender las necesidades del alumnado. En síntesis, para los estudiantes, su implicación en el proceso educativo no será recompensada recíprocamente por parte de sus centros.

“P. ¿Qué diferencias hay entre el grupo aplicado y los otros? R. Bueno, es más pausado, es lo mismo, pero más lento, con menos contenido... Bueno los otros dicen que es para los que somos tontos. Y los profes tienen claro que allí vamos los que no haremos bachillerato”
(Martí, 4º de ESO adaptado, Centro II)

“Aquí están más encima de los que estudian de los que no. De los que no estudian, pues pasan de ellos. Y tú piensa que un niño lo que quiere es que estén por él”
(Ángel, 3º de ESO, Centro V)

Finalmente, y siempre en relación a la dimensión conductual de la vinculación escolar, es importante señalar la importancia atribuida por el alumnado de los Centros I y III tanto a las actividades lectivas ofrecidas por el centro como a las actividades no lectivas, alejadas de la vertiente más academicista que tiende a vertebrar el día a día de los institutos. Sea a través de asignaturas optativas vinculadas con el teatro o la música; sea con la organización de los créditos de síntesis; sea con la apertura de espacios no lectivos para el desarrollo de actividades de carácter artístico-expresivo o la habilitación de espacios extra-escolares para el trabajo en grupo por parte de los estudiantes, los estudiantes perciben que este tipo de actividades son cruciales para la mejora de su comportamiento escolar. De este modo, **los centros se convierten no sólo en un lugar de aprendizaje, sino también en un espacio de socialización, relación y creación** que, sin duda, revierte positivamente en el tipo de comportamiento que desarrollan y en su vínculo global con el proceso educativo.

En segundo lugar, y en relación a la **dimensión emocional** de la vinculación escolar, el análisis muestra diferencias significativas en todas las variables de estudio y se mantienen las mismas pautas de agrupación de centros que en el caso anterior. De nuevo, **el alumnado de los Centros I y III tiende a transmitir opiniones altamente positivas tanto del profesorado, en particular, como del centro en general.** El alumnado de los Centros II, IV y V, en cambio, presenta un discurso mucho más crítico tanto de los docentes como del propio centro.

25. Los nombres reales de todos los actores entrevistados han sido modificados para preservar su anonimato.

Es especialmente significativo destacar las **disparidades identificadas en la percepción de la figura del profesorado por parte del alumnado**. Así, en los Centros I y III, el profesor o profesora se percibe como parte esencial del proceso educativo, siendo un elemento próximo al alumno y el cual se muestra atento a las necesidades del mismo. En términos emocionales, este profesorado se constata como un apoyo que va más allá de sus funciones académicas estrictamente. En los Centros II, IV y V, en cambio, la figura del docente se percibe como excesivamente estricta y lejos de ser un punto de apoyo cercano, se valora como un elemento distante y alejado de las necesidades del alumnado, tanto académicas como personales. Además, se detecta un cierto trato especialmente hostil hacia el alumnado con dificultades educativas más visibles.

“En general todos explican muy bien y te ayudan en lo que pueden. Siempre hay alguno que es más... más esquivo, ¿sabes? No sé cómo decírtelo. Siempre hay algunos que son así, pero en general todos te ayudan cuando lo necesitas”
(Carmela, 4º de ESO, Aula Abierta, Centro I)

“En mi opinión los profes aquí están bien. Te ayudan si tienes un problema, son atentos, te escuchan y eso ayuda mucha. Sé de otros centro que eso no pasa pero aquí es diferente, ¿sabes?”
(Jonás, 3º de ESO, Centro III)

“Después de esta semana ya no iré más a las clases de la profe con quien me llevo peor, porque me dijo: “ya que no haces nada, no vengas y punto”. Pues no voy y ya está, pero pasando de ella y me da igual... bueno no me da igual que me diga cosas como vago, repetidor y que no haré nada en la vida... Me dicen que no conteste mal, pero yo no puedo controlarme y siempre hay bullas por este tema”
(Pol, 2º de ESO, Centro II)

“Los profes no me gustan mucho la verdad. Lo explican todo sin pensar mucho en nosotros, no lo explican de manera que nosotros lo podamos entender y esto hace que en las clases yo no esté muy atenta, “te oigo pero no escucho”, me pasa esto. A lo mejor no hago nada malo, pero me aburro mucho”
(Raquel, 3ºB, Centro II)

De hecho, en términos globales, **el alumnado proveniente de los Centros I y III muestra una mayor sensación de pertinencia al centro que el alumnado de los Centros II, IV y V**. Esta sensación de pertinencia proviene de la percepción de sentirse cuidados en el centro. En ambos centros, I y III, el alumnado destaca el hecho de sentirse en un entorno familiar. Esta sensación no deriva tanto del tamaño del centro sino de las relaciones de afecto y proximidad que se generan en el mismo, tanto entre profesorado y alumnado como entre el mismo alumnado. Y este sentimiento de pertinencia se hace patente no sólo en los discursos del alumnado sino también en las relaciones que se observan entre profesorado y alumnado en pasillos, patios y demás, o en diversos aspectos propios del currículum oculto de los centros. Un ejemplo de ello se observa en un cuadro colgado en la pared del vestíbulo del Centro I que se titula: “Te quiero Centro I”. En este cuadro se puede leer un poema escrito por una ex-alumna que relata los buenos recuerdos que se lleva del centro una vez que ha terminado sus estudios. Este ejemplo no solo es representativo de la sensación de pertinencia de la que hemos hablado, sino que también hace la función de estandarte que desde el centro, profesorado y equipo directivo, se hace de tal sentimiento. En definitiva, en estos centros existe un **sentimiento de orgullo por el hecho de que todos se sientan incluidos**, de que todos se sientan parte del proceso, y así lo transmiten al alumnado.

“A mí me gusta este centro, porque te meten caña pero los profes te conocen, saben tu historial, saben dónde puedes y no puedes llegar, hablan contigo, se interesan por ti y por eso me siento a gusto aquí”
(Julia, 3º de ESO, Centro I)

“Había pensado en cambiarme a otro centro porque me pillaba más cerca de casa y porqué estaba al lado de fútbol, pero no. No, en el [centro] que mejor me veo, por la forma de ser, es en éste”
(Jorge, 3º de ESO, Centro III)

Por el lado contrario, **en los Centros II, IV y V prevalece un sentimiento de pertinencia débil por parte del alumnado**. Este sentimiento es generado por la sensación de sentirse poco respetados, cuidados o atendidos, así como por la poca incorporación de su “voz” por parte del profesorado, provocando el surgimiento de una clara distancia entre ellos y el instituto que, a su vez, aumenta la desmotivación y consecuentemente la desvinculación respecto a su propio proceso educativo. De hecho, entre el alumnado con más dificultad y que acumula trayectorias de suspensos y/o repeticiones, predomina un sentimiento de desmotivación o de futilidad (Agirdag, et al., 2012), que se explica por la sensación de que su esfuerzo no sirve para nada.

A resultas de todo esto, y tal y como se señalaba anteriormente, al percibir que la atención del centro globalmente es poca y que el esfuerzo del profesorado hacia ellos también, el alumnado progresivamente ve aumentada su desmotivación.

"Buena, a veces me levanto y vengo sin ganas. Buena, casi siempre vengo sin ganas, menos los martes por la tarde que tengo coral y me gusta"
(Alexia, 2º de ESO, Centro II)

"Si eres una persona que te cuesta estudiar y seguir el ritmo, el día que preguntas ya ni te lo explican, entonces ¿qué haces? Y encima si eres repetidor aún más, te tienen como a un caso aparte"
(Axel, 3º de ESO, Centro II)

"Yo creo que deberían ayudarnos más. A ver no es que tenga mala relación con los profes pero en este instituto no te animan para seguir adelante, no te ayudan demasiado, nos sentimos un poco solos (...) si no entiendes algo, eres un caso perdido aquí, es como si no valiera la pena dedicarte más tiempo"
(Fátima, 3º de ESO, Centro V)

"Yo no puedo hacer nada, vengo aquí cada día y no me entero de nada y tengo un examen y lo suspendo y otro intento aprobarlo pero nada, pues... Muy mal. Eso es lo que me desmotiva (...) El año pasado me quedaron cinco y ahora me están quedando el primer trimestre siete de momento"
(Elayne, 3º de ESO, Centro V)

Por último, hay que considerar la **dimensión cognitiva** de la vinculación. En relación a la dimensión cognitiva, ésta es la que genera unos resultados más ambiguos. En primer lugar, consideraremos los indicadores de motivación e interés, tanto en el aprendizaje como en las actividades del centro (véase el apartado de metodología para recordar la sistematización y codificación del concepto). Si analizamos los datos correspondientes a estas dos dimensiones para los cinco centros estudiados, vemos como los datos correlacionan positivamente con los resultados expuestos para las dimensiones anteriores. Así, para los Centros I y III, los resultados globales son de nuevo más positivos que para los centros II, IV y V. Efectivamente, el hecho de que estos centros dispongan de y numerosos mecanismos de atención a la diversidad y de que su alumnado los perciba en términos eminentemente positivos, tiene un efecto claro en su motivación por aprender y en su interés por las actividades que se realizan en el centro. Y lo mismo ocurre, aunque en sentido contrario, en los otros tres centros estudiados.

"Yo creo que si no hubiera tenido estas atenciones me hubiese rendido. Más que nada porque ver que suspendes exámenes y suspendes asignaturas, ver que no avanza, pues mentalmente te destroza. Yo creo que o lo hubiese acabado dejando o me hubiese acabado yendo a un PQPI. Porque no me hubiese visto capaz de continuar"
(Ahmed, 3º de ESO, Aula Abierta, Centro I)

"Pues me gusta porque te dan la oportunidad de sacarte la ESO (en el grupo adaptado). Si yo hubiera estado en 3º normal, lo cateo... Además aquí nadie te mira mal ni por haber repetido ni por estar en un grupo o en otro. Yo repetí y nunca me miraron con malos ojos, al contrario"
(Jennifer, 3º de ESO, Centro III)

Sin embargo, tal como hemos apuntado hace unos instantes, los resultados para el resto de indicadores de la dimensión cognitiva de la vinculación escolar no muestran los mismos parámetros de agrupación que en los casos anteriores. Nos referimos, en particular, a los siguientes indicadores: creencias sobre la utilidad del instituto y el estudio, autopercepción como estudiante, autorregulación del comportamiento e la implicación en actividades de aprendizaje fuera del centro. Los resultados del análisis, pues, ponen de manifiesto que, **independientemente del orden expresivo característico de cada centro así como de sus prácticas pedagógicas u organizativas, los estudiantes de menor estatus socioeconómico y cultural son los que demuestran una menor valoración y una menor creencia en la utilidad de los estudios a la hora de modificar su posición social, los que más se auto-culpabilizan por las decisiones tomadas en su trayectoria educativa y los que disponen de menos recursos (no sólo económicos) para diversificar sus estrategias de aprendizaje y realizar actividades académicas fuera del espacio escolar.**

Estos resultados son coherentes con los trabajos previos realizados por nuestro equipo de investigación (Tarabini y Curran, 2015) así como por otras investigaciones relevantes sobre el tema tanto de carácter nacional como internacional (Fernández Enguita et al., 2010), y ponen de manifiesto la **importancia crucial que sigue jugando el origen social de los estudiantes para explicar sus oportunidades educativas presentes y futuras.**

*“Es que hay cosas que nos enseñan que yo no creo que me sirvan de nada como por ejemplo la literatura”
(Iván, 3º de ESO, Centro IV)*

*“El título sí que es importante. Los conocimientos no mucho”
(Claudia, 4º de ESO, Centro II)*

*“Si dejara la escuela como máximo llegaría a hacer de barrendero. No creo que llegara muy lejos. O estaría a los 30 y pico años en casa de mis padres, y no sé. No quiero ser un fracasado en la vida”
(Toni, 3º de ESO, Centro I)*

*“Me gustaría estudiar música pero no... Para eso se necesita bachillerato y todo... así, mejor tiro por estética y peluquería (...) yo incluso pensé en hacer el bachillerato pero es que veo que me cuesta mucho”
(Alba, 3º de ESO, Centro V)*

3.2.2. Trayectorias escolares

En este apartado pretendemos analizar el impacto de los centros educativos en las trayectorias educativas de los jóvenes entrevistados, intentando identificar los patrones de continuidad o discontinuidad educativa que éstos vehiculan a corto plazo. Para ello nos remitimos a la información facilitada por los centros en relación a la continuidad o discontinuidad formativa de los jóvenes (ya sean dentro del centro, a través de la promoción, repetición o graduación, o fuera del mismo, a través de PFI o de CFGM)²⁶ así como a la segunda ronda de entrevistas realizadas con los jóvenes²⁷, que ofrecen información clave sobre la motivación y el desarrollo de dichas trayectorias.

Antes de proceder al análisis, hay que destacar que la información ofrecida por parte de los centros es extremadamente desigual, hecho que merece una breve reflexión sobre sus implicaciones. De hecho, son precisamente **los Centros I y III –aquellos, recordemos, con un modelo de atención a la diversidad más comprensivo y una mayor vinculación escolar global de sus estudiantes– los que han ofrecido un tipo de información más exhaustiva**, mientras que los Centros I, IV y V han ofrecido un tipo de información mucho más parcial sobre los itinerarios educativos de los estudiantes. Así, los Centros I y III no sólo han ofrecido información de un número mucho más elevado de alumnos (30 y 50 respectivamente), sino que además han detallado las circunstancias del alumnado atendido de 2º a 4º de ESO, su situación previa y su situación posterior. Los Centros II, IV y V, en cambio, han ofrecido una información restringida exclusivamente al alumnado entrevistado (13, 8 y 6 respectivamente) y muy focalizada en el curso en el que se concentra la atención a la diversidad. Así pues, puede identificarse una cierta **sinergia entre el modelo comprensivo de la atención a la diversidad y una mayor cultura de colaboración y cooperación por parte de los centros educativos**. Y lo mismo ocurre en sentido inverso. En este sentido, no es baladí que sean los centros con una mayor reflexión sobre los procesos de atención y gestión de la diversidad los que sientan más necesidad de sistematizar y difundir una información completa sobre los itinerarios que sigue el alumnado a través de los diferentes dispositivos con los que los han atendido.

Pasando ahora al análisis, la observación detallada de la información facilitada por los centros (Anexo 6) permite establecer una serie de patrones de comportamiento diferenciados en base a los centros. Tal como sucedía en los apartados anteriores, son **los Centros I y III**, justamente aquellos que desarrollan un habitus institucional más comprensivo, **los que generan itinerarios de mayor continuidad para su alumnado**. Este hecho se visibiliza claramente en dos indicadores: la menor tasa de repetición y la menor derivación a PFI sin la graduación en ESO²⁸. Veámoslo.

En relación al Centro I, de los 30 alumnos de 2º, 3º y 4º de ESO de los que se dispone de información, sólo 4 repiten curso y 4 son derivados a PFI sin graduación. Estos datos, además, se suman al hecho que todos alumnos de 4º de ESO pertenecientes al Aula Abierta consigan graduar, siendo además la totalidad del grupo los que posteriormente se han inscrito en algún Ciclo Formativo de Grado Medio. Sin duda, estos datos presentan clara coherencia con el modelo de atención a la diversidad existente en el Centro I, un modelo –como se ha explicado en apartados anteriores– que da mucha importancia a la atención

26. Véase Anexo 6 para información de los itinerarios educativos del alumnado en cada centro.

27. Para detalles, véase apartado de metodología.

28. Dadas las diferencias en el número de casos de que se dispone información en cada centro, éstos no son comparables en términos absolutos. Sin embargo, sí que tienen sentido en términos relativos, apuntando tendencias claramente diferenciadas por centro.

individualizada y personalizada del alumnado, que no cree en la repetición como mecanismo para mejorar las dificultades de aprendizaje del alumnado y que da una importancia crucial a la orientación del alumnado.

En cuanto al Centro III, de los 50 alumnos de 2º, 3º y 4º de ESO de los que disponemos de datos, son únicamente 7 aquellos derivados a PFI sin graduación de ESO y tan solo 4 los alumnos repetidores. De este modo, se repite la misma dinámica que en el Centro I, siendo muy bajo –en términos relativos– el porcentaje de alumnado que repite o que es derivado antes de finalizar la educación secundaria obligatoria. De nuevo, el modelo de atención a la diversidad del Centro II juega un rol central en la explicación de estos datos; un modelo que comparte los elementos centrales del Centro I y que apuesta por un acompañamiento constante del alumnado que abra oportunidades de continuidad formativa para todos. Es más, de los 20 alumnos escolarizados en el grupo adaptado de 4º de ESO, prácticamente la totalidad de ellos (19 del total) gradúa en ESO y continúa con sus estudios post-obligatorios (18 del total).

En esta línea, **los alumnos entrevistados en ambos centros (tanto en la primera como en la segunda ronda de entrevistas) apelan a la organización y acción de los centros donde están escolarizados como uno de los elementos claves para impedir su abandono escolar prematuro.** En el Centro I, por ejemplo, todos los alumnos escolarizados en el Aula Abierta reconocen que sin este recurso, probablemente hubieran abandonado los estudios. Así, a pesar de ser críticos con ciertos aspectos de dicho recurso, reconocen claramente su efecto positivo en términos de continuidad formativa y, si es así, no es sólo por su organización objetiva, sino por sus detalles de funcionamiento en el centro.

“Si no estuviera en este grupo yo creo que no podría haber continuado estudiando... Me hubiera planteado “otras cosas”
(Ahmed, estudiante Aula Abierta, Centro I)

“Claro que hay cosas que no funcionan bien pero lo que está claro es que yo si no estuviera en el Aula Abierta ya estaría fuera del instituto. Aquí todo se adapta más a tu ritmo, tienes menos profes, somos menos en el aula, salimos del centro dos días a la semana. Es todo muy diferente, están más por ti... En el aula normal parece que ni te ven. Ya te digo, yo si no fuera por el Aula Abierta lo hubiera dejado hace tiempo”
(Sofía, estudiante Aula Abierta, Centro I)

Es más, **tanto en el Centro I como en el Centro III, las expectativas formativas del alumnado están fuertemente influenciadas por un trabajo intensivo de orientación por parte de sus respectivos centros.** De hecho, en ambos centros, si se deriva hacia PFI o CFGM, se hace con un amplio conocimiento por parte del centro, de su familia y del propio alumnado, del tipo de recurso al que se solicita acceso y de las vías para que se pueda seguir desarrollando una trayectoria educativa lo más duradera y exitosa posible. Más aún, si pueden evitar la derivación, la evitan, ya que ambos centros consideran que lo mejor para el alumnado es que esté el máximo tiempo posible en el centro, evitando sus derivaciones prematuras. Por último, es interesante destacar la interpretación que realiza el alumnado de ambos centros de la repetición. De hecho, llama la atención que los pocos alumnos de la muestra que son repetidores tienden a valorar positivamente este recurso ya que no se percibe como un castigo, sino como un mecanismo de mejora de las oportunidades del propio alumnado.

“No me arrepiento de haber repetido, gracias a que repetí las notas me han subido y me gustan más los compañeros que tengo ahora. Estoy mucho mejor”
(Carlos, 4º ESO Aula Abierta, Centro I)

“Yo no quería repetir porque lo veía como un fracaso, y porque ya sabes después ya te ponen la etiqueta, te ven como a la repetidora. Pero en realidad me ha ido muy bien. Me han ayudado mucho. Hemos vuelto a empezar de cero, ningún profe me ha mirado mal, al contrario, nadie me ha dicho “mira tú eres la repetidora”. Para mí ha sido un
(Rocío, 3º ESO, Centro III)

Si nos fijamos, ahora, en los centros restantes, es decir, los Centros II, IV y V se observan unos resultados muy diferentes por lo que se refiere a las trayectorias del alumnado (Anexo 6). En primer lugar, y por lo que respecta al Centro II, de los 13 alumnos de los que se dispone de datos, 7 dejan el instituto sin graduación para ir a cursar un PFI, hecho que en términos relativos supone un porcentaje mucho mayor que en los dos casos anteriores y que apunta a la **escasez de mecanismos preventivos a nivel de centro para atender la diversidad de su alumnado y prevenir el AEP.** En el Centro IV, de los 8 alumnos de los que se dispone de datos, 4 han sido derivados a PFI sin graduación, 1 repite curso y promocionan de curso los 3 alumnos restantes. En este centro no se dispone de datos ni cuantitativos ni cualitativos del alumnado de 4º de ESO ya que los riesgos de AEP se concentran especialmente en 2º y 3º de ESO. En este sentido, es especialmente significativo destacar –tal como ya se apuntó en apartados anteriores– el elevado número de **derivaciones** (tanto en términos absolutos

como relativos) que se produce en estos dos cursos, hecho que se explica por el **impacto combinado del “efecto centro” y el “efecto clase social”**. Es decir, sin lugar a dudas, las dificultades socioeconómicas que padecen buena parte de los alumnos del centro, unidas a un modelo organizativo y expresivo que no parece encontrar la forma de atender las múltiples necesidades del alumnado escolarizado en el mismo, se traducen en un elevado número de derivaciones y expulsiones prematuras del centro, con las consecuencias que ello tiene para las oportunidades sociales futuras del alumnado en cuestión. Finalmente, en relación al Centro V, la totalidad de los 6 alumnos de los que disponemos de datos o bien han repetido curso (4 estudiantes) o bien han sido derivados a PFI (los 2 estudiantes restantes). De nuevo, pues, el “efecto centro” y “el efecto composición” impactan de forma crucial en las oportunidades de continuidad formativa del alumnado.

Si prestamos atención, ahora, a los discursos del alumnado entrevistado en estos tres centros²⁹, se identifica claramente una voluntad de dejar el centro lo antes posible, sea una vez obtenido el graduado de ESO, o incluso antes. No se puede olvidar que, en términos globales, el alumnado de estos centros presenta un nivel de vinculación emocional especialmente bajo, hecho que ayuda a entender el porqué de su voluntad de acabar lo antes posible con la actual etapa educativa.

Es especialmente significativo destacar, en este sentido, **la imagen del “instituto como cárcel”** que aparece de forma recurrente en el discurso de los estudiantes entrevistados en estos centros. Sin duda, estos discursos se enmarcan en unas prácticas de orientación para los alumnos con más dificultades que –como se ha explicado anteriormente– tienden a basarse en el uso recurrente de los recursos externos, tipo PFI o similares. Asimismo, se inscriben en un contexto de uso sistemático de mecanismos como la repetición, que agravan los sentimientos de “pérdida de tiempo” entre los estudiantes.

“No me quedaría en este instituto ni un año más. Esto es aburrido, los profesores son aburridos y me tienen manía. . . Esto me desmotiva mucho, los estudios. . . este colegio. . . y por eso no quiero estudiar”
(Albert, 4º ESO, Centro II)

“He repetido dos veces y no pienso matarme para no conseguir nada. Al menos no en este cole, porque ya llevo 4 años aquí. . . Por eso haré un PFI (aunque al principio no quería)”
(Alexia, 2º ESO Centro II)

3.2.3. Rendimiento, graduación y abandono

Mientras que los apartados anteriores han destacado fundamentalmente las variaciones de la actuación pedagógica contra el abandono escolar prematuro entre institutos, este último apartado pone el acento en el contexto social en que se inscriben estas experiencias. De hecho, el objetivo del apartado es analizar las diferencias existentes entre los cinco centros de estudio en lo que se refiere a tres grandes indicadores: resultados académicos, tasas de graduación e índices de abandono. En los tres casos se trata de indicadores que provienen de la estadística oficial del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (en el Anexo 7 pueden verse los indicadores que componen el perfil educativo de los centros de estudio). De este modo, es imprescindible señalar que –en este caso– el análisis no se refiere directa o exclusivamente al alumnado entrevistado, sino a los datos agregados del conjunto del centro.

Pues bien, lo primero que destaca del análisis de dichos datos es que **de forma invariable los Centros I y II son los que tienen mejores resultados en los tres indicadores establecidos (rendimiento, graduación y abandono)**, mientras que los Centros II, IV y V presentan peores resultados que el resto y, en diversas ocasiones, se sitúan lejos de la media de Cataluña. Sin duda, **esta situación contrasta de forma clara con los resultados por centros derivados del análisis de vinculación escolar y de gestión de trayectorias escolares**. Como se ha argumentado anteriormente, los Centros I y III eran los que presentaban una mejor vinculación global de sus estudiantes y, a la vez, los que generaban unas mayores trayectorias de continuidad formativa a corto plazo. En el análisis que realizamos en este apartado, en cambio, los Centros II y III cambian su posición relativa respecto al análisis anterior (véase tabla 7).

29. Tal como se ha señalado en el apartado de metodología en los Centros IV y V no ha sido posible todavía realizar la segunda ronda de entrevistas con el alumnado.

TABLA 7. EFECTOS GLOBALES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS SOBRE LOS ESTUDIANTES

	Grado de vinculación global de los estudiantes	Valoración global de las trayectorias de los estudiantes (a corto plazo)	Posición global en cuanto a resultados educativos
Centro I	Elevado	Retención y continuidad	Superiores a la media
Centro II	Reducido	Repetición y derivación	Superiores a la media
Centro III	Elevado	Retención y continuidad	Inferiores a la media
Centro IV	Reducido	Repetición y derivación	Inferiores a la media
Centro V	Reducido	Repetición y derivación	Inferiores a la media

Fuente: Elaboración propia

¿A qué se debe, pues, el cambio de posición de los Centros II y III? O, dicho de otro modo ¿cómo se explica la falta de linealidad que se da en estos dos casos por lo que se refiere al impacto del centro sobre sus estudiantes? Desde nuestro punto de vista, la variable que explica esta disparidad es, sin lugar a dudas, su composición social. **No es casual que sean precisamente los centros con una composición social más privilegiada los que presenten sistemáticamente mejores posiciones en términos de rendimiento académico, graduación y abandono escolar.** Y lo mismo ocurre a la inversa. Efectivamente, la concentración de alumnado de menor estatus socioeconómico y cultural en los centros III, IV y V los posiciona en un lugar mucho más complejo para dar respuesta a las necesidades educativas de sus estudiantes y garantizar su éxito escolar.

En este contexto, se dibuja una paradoja de una relevancia clave para el campo de estudio e intervención alrededor de los fenómenos de éxito, fracaso y abandono escolar: **si bien los elementos expresivos de los centros educativos son una condición necesaria para posibilitar la vinculación escolar de sus estudiantes y abrir trayectorias de continuidad formativa a corto plazo, no son suficientes por sí mismos para garantizar el éxito escolar a medio y largo plazo.** Y este hecho apunta a la necesidad de **articular políticas de lucha contra el abandono escolar con políticas de lucha contra la segregación escolar.**

De hecho, numerosas investigaciones han puesto de manifiesto el elevado nivel de segregación escolar que caracteriza al sistema educativo catalán, siendo una de las comunidades autónomas del Estado español que presenta una de las peores posiciones relativas en relación a dicha variable (Benito y Gonzalez, 2007; Bonal, 2012; Sindic de Greuges, 2008). La segregación escolar –como es sabido– alude a la distribución significativamente desigual del alumnado entre los centros educativos de un territorio en base a una determinada característica individual i/o familiar, sea el país de origen del alumnado, el sexo de los estudiantes o el estatus socioeconómico familiar, entre otras. Así, a pesar de que a menudo se habla de segregación para referirse exclusivamente a la concentración de alumnado inmigrado en determinados centros³⁰, es imprescindible remarcar que la segregación va más allá del fenómeno migratorio y se asocia con una problemática más amplia, vinculada especialmente con el estatus socioeconómico de las familias y, en particular, con el nivel educativo de los padres y madres.

En este sentido, la segregación escolar pone en cuestión tanto la equidad y la calidad educativa como la cohesión social, condicionando claramente los modelos de intervención de los centros y las oportunidades educativas del alumnado. Tal como demuestran las investigaciones existentes, la segregación escolar reduce las oportunidades del alumnado más desfavorecido, acentúa las distancias de resultados entre los centros en función del alumnado que escolarizan, aísla a los diferentes grupos sociales, y así sucesivamente (Bonal, 2012).

Es más, el estudio elaborado en por la Red Europa de Expertos en Ciencias Sociales, Educación y Formación (NESSE, de sus siglas en inglés) sobre abandono escolar prematuro (NESSE, 2009) apunta claramente a la necesidad de articular **un marco comprensivo de políticas de lucha contra el AEP que incluyera políticas anticipatorias, preventivas y de**

30. Dos son los factores que explican la tendencia a centrar las cuestiones de segregación escolar en el alumnado extranjero. En primer lugar, la falta de datos referidos al estatus socioeconómico o al capital instructivo de las familias escolarizadas en los diversos centros educativos, ya que la estadística oficial en Cataluña no recoge este dato. En segundo lugar, los procesos de estigmatización que experimentan los centros con una presencia significativa de alumnos inmigrantes, aumentando la “visibilidad” de estos centros en el debate público sobre segregación escolar (Benito y González, 2007).

recuperación³¹. Y entre las políticas anticipatorias, precisamente, destaca la importancia de reformas estructurales del sistema educativo –especialmente en el nivel de secundaria- que permitan alterar la persistente relación entre estatus socioeconómico y cultural de los estudiantes (el conocido efecto composición) y sus posibilidades de éxito escolar. Este problema, tal como se afirma en el informe, “sólo se puede abordar intentando alterar la composición social de las escuelas de menor estatus socioeconómico a través de reformas estructurales orientadas a disminuir el nivel de segregación socioeconómica entre centros” (NESSE, 2009: 37).

Así pues, desplegar una agenda de políticas educativas que articule políticas de lucha contra el AEP con políticas de lucha contra la segregación escolar es una tarea urgente si no queremos perpetuar el nivel de desigualdad que se esconde bajo los datos, procesos y dinámicas de éxito, fracaso y abandono escolar.

31. Sobre esta cuestión véase el análisis desarrollado por dos miembros del equipo, Rambla y Fontdevila (2015), “La política de la Unión Europea y el Gobierno de España contra el abandono escolar prematuro”, en: A. Tarabini (2015), Políticas de lucha contra el abandono escolar en España. Madrid: Síntesis.

4. CONCLUSIONES

El análisis realizado a partir de este proyecto de investigación permite poner sobre la mesa diversas conclusiones de clara relevancia para la planificación e intervención en el campo del abandono escolar prematuro.

En primer lugar, y por lo que se refiere al **análisis de los centros educativos**, el análisis realizado permite abrir la “caja negra” del conocido “efecto centro”, identificando diferentes dimensiones que permitan sistematizar las características del habitus institucional de los diferentes centros educativos. Como ha puesto de manifiesto el trabajo de campo, para analizar el “efecto centro” es imprescindible **ir más allá de los dispositivos organizativos objetivos de que disponen los centros educativos**, poniendo un foco especial en los elementos que constituyen el orden expresivo de los mismos y, en particular, sobre las concepciones y expectativas del profesorado. A menudo, lo que explica el “efecto centro” no es el hecho de disponer de uno u otro mecanismo específico de atención a la diversidad, sino el sentido atribuido a tal mecanismo por parte de equipos docentes y directivos, su articulación con otros dispositivos, su grado de reflexividad, adaptación y/o acomodación en relación al alumnado al que va dirigido.

Así mismo, el análisis realizado pone de manifiesto **que los mecanismos de atención a la diversidad no se pueden desvincular de la composición social de los centros educativos**, tanto por lo que se refiere a su diseño como por lo que atañe a sus consecuencias. Así, si bien no hay una relación lineal entre composición social y dispositivos pedagógicos, el trabajo de campo desarrollado en esta investigación pone de manifiesto la importancia de no desvincular tales variables. Por una parte, la variedad de combinaciones entre composición social y modelos de atención a la diversidad pone sobre la mesa una riqueza de configuraciones escolares que se alejan de todo tipo de determinismo apriorístico. Por otra parte, sin embargo, el análisis pone de relieve que la forma de concebir, pensar y actuar en relación a la diversidad no es independiente del tipo de alumnado que escolariza cada centro educativo. **No se puede pensar la diversidad en abstracto y tampoco se puede actuar en abstracto**. Así, los discursos sobre la efectividad escolar que proponen recetas pedagógicas casi mágicas aplicables a cualquier contexto escolar, adolecen de una falta de conceptualización sistemática y precisa sobre los efectos generados por el contexto social sobre tales prácticas pedagógicas. Tal como afirma Thrupp (2001), uno de los principales problemas de la *School Effectiveness Research* ha sido su planteamiento social y políticamente descontextualizado, hecho que ha dado lugar a reformas educativas fuertemente inequitativas. Así, al poner en foco en aspectos organizativos, gerenciales y de liderazgo escolar como mecanismos clave para mejorar los resultados educativos, se ha tendido a omitir el efecto del contexto social no sólo sobre las oportunidades de éxito de los estudiantes sino también sobre las propias prácticas organizativas desarrolladas por los centros. Nuestro análisis, sin embargo, contribuye a demostrar que, tal como afirman Dupriez et al. (2008) las prácticas pedagógicas y organizativas de los centros no son independientes en absoluto de su composición social; de hecho, buena parte de las mismas se explican por la necesidad de dar respuesta a la diversidad existente entre sus estudiantes.

Es más, como hemos afirmado anteriormente, la relación entre atención a la diversidad y composición social no sólo afecta al diseño de mecanismos, dispositivos y programas para hacer frente a la misma, sino que además tiene consecuencias altamente significativas sobre las oportunidades de los estudiantes. Así, el análisis desarrollado ha puesto claramente de manifiesto **los efectos ampliamente desiguales de lo que hemos denominado un “modelo residual de atención a la diversidad” en función de la composición social de los centros educativos**. De este modo, podemos afirmar que el modelo residual de atención a la diversidad es más pernicioso cuanto menor es el estatus socioeconómico y cultural del alumnado que compone el centro. Sin duda alguna, los alumnos y familias de mayor estatus socioeconómico pueden “compensar” la falta de acción pedagógica de sus centros educativos con otros recursos y estrategias educativas orientados a garantizar el éxito escolar. En cambio, el alumnado de bajo estatus socioeconómico y cultural escolarizado en centros con un modelo residual de atención a la diversidad queda doblemente perjudicado: no dispone de los recursos socioeconómicos y culturales propios de las familias de clase media y tampoco de modelos y prácticas pedagógicas que les ayuden a superar sus potenciales dificultades académicas y/o conductuales. Las dinámicas de reproducción social en estos casos están servidas.

En segundo lugar, y por lo que se refiere al **análisis del alumnado**, lo primero que hay que señalar es la importancia de conceptualizar los procesos de éxito, fracaso y/o abandono escolar desde una perspectiva que vaya más allá de lo

estrictamente académico y/o instrumental. Sin duda alguna, los riesgos de AEP se vinculan con el rendimiento académico de los estudiantes, con su nivel de aprendizaje. Pero la investigación realizada pone de manifiesto que **el rendimiento por sí mismo es una variable insuficiente para entender las complejidades que se esconden bajo los procesos de éxito, fracaso o abandono**. Es por ello, que el análisis realizado ha abordado los impactos de los centros educativos sobre el alumnado en base a tres grandes dimensiones: la vinculación escolar de los jóvenes; sus trayectorias educativas; y sus resultados en términos de rendimiento, graduación y abandono escolar.

El **análisis de la vinculación escolar**, de hecho, ha puesto claramente de manifiesto que más allá de las variables objetivas vinculadas con las actitudes escolares de los y las jóvenes (qué hacen, como se portan en clase, si responden a los requisitos escolares, etc.) hay otros aspectos centrales para entender cómo y por qué se vinculan o no con su escuela, con su profesorado, con aquello que aprenden y con su proceso educativo, en términos globales. Así, los aspectos emocionales y cognitivos de la vinculación escolar han permitido demostrar que a menudo aquello que se esconde bajo los procesos de éxito o fracaso de los jóvenes no se explica tanto por lo que hacen sino sobre todo por lo que sienten y perciben dentro de la institución escolar. Porque, como decía Tedesco (2004), **no se puede aprender, no se puede tener éxito escolar, sin proyecto, narrativa y confianza**. Y este proyecto, esta narrativa y esta confianza no se construyen en medio de la nada. Hacen falta referentes, hace falta sentido, hacen falta evidencias reales o percibidas de que el esfuerzo es viable, recompensado y que tiene sentido. Así pues, el análisis realizado ha vuelto a poner de manifiesto que el efecto de **los centros sobre los procesos de vinculación escolar no es en absoluto lineal. Por una parte, y como sería esperable, los centros con un modelo de atención a la diversidad y un orden expresivo más comprensivo son los que generan, de forma invariable, una mayor vinculación conductual y emocional entre sus estudiantes**³². Y es que el alumnado tiene a actuar en consecuencia con aquello que recibe. Así, cuando perciben soporte docente, cuanto sienten que están atendidos, cuando identifican preocupación hacia ellos tienden a responder con la misma moneda: con vinculación hacia el centro, sus prácticas y su profesorado.

Por otra parte, sin embargo, el análisis realizado detecta **una situación algo más compleja para el caso de la vinculación cognitiva**. De hecho, pone de manifiesto que, independientemente del orden expresivo de los centros, los estudiantes de menor estatus socioeconómico y cultural son los que demuestran una menor valoración y una menor creencia en la utilidad de los estudios a la hora de modificar su posición social, los que más se auto-culpabilizan por las decisiones tomadas en su trayectoria educativa y los que disponen de menos recursos (no sólo económicos) para diversificar sus estrategias de aprendizaje y realizar actividades académicas fuera del espacio escolar. Este resultado pone de manifiesto la **importancia crucial que sigue jugando el origen social de los estudiantes para explicar sus oportunidades educativas presentes y futuras** y entronca claramente con los resultados obtenidos en clave de rendimiento, graduación y abandono escolar.

De hecho, la paradoja que se dibuja del análisis es clara: **si bien los elementos expresivos de los centros educativos son una condición necesaria para posibilitar la vinculación escolar de sus estudiantes y abrir trayectorias de continuidad formativa a corto plazo, no son suficientes por sí mismos para garantizar el éxito escolar a medio y largo plazo**. Y este hecho –tal como hemos señalado en apartados anteriores– apunta a la necesidad de articular políticas de lucha contra el abandono escolar con políticas de lucha contra la segregación escolar.

Sólo con una agenda comprensiva de políticas de lucha contra el abandono escolar que parta de una concepción amplia del mismo y no lo circunscriba únicamente en el ámbito de las responsabilidades personales-individuales, se podrá avanzar en la garantía del éxito escolar para todos. Y para ello es imprescindible disponer de mayor equilibrio en la composición social de nuestras escuelas, de profesorado comprometido, implicado, responsabilizado de las trayectorias educativas de su alumnado, de recursos humanos y materiales que permitan desarrollar la tarea pedagógica y docente con unas mínimas garantías de éxito. Hace falta construir las bases para la vinculación escolar. Porque el vínculo escolar no se desarrolla en medio de la nada. Porque las decisiones educativas no se pueden entender al margen de los contextos que las generan, posibilitan e imposibilitan.

32. Y también son estos centros los que generan itinerarios de mayor continuidad formativa en el corto plazo para su alumnado.

- Agirdag, O., Van Houtte, M., y Van Avermae, P. (2012).** Why Does the Ethnic and Socio-economic Composition of Schools Influence Math Achievement? The Role of Sense of Futility and Futility Culture. *European Sociological Review*, 28(3), 366-378.
- Alegre, M.A. y Benito, R. (2010).** Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 65-92.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D. y Reschly, A.L. (2006).** Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L. y Furlong, M.J. (2008).** Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Audas, R. y Willms, D. (2011).** Engagement and Dropping out of School: a Life-Course Perspective. Working Paper Series. Hull : Human Resources Development Canada. Disponible en: <http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/15292281.pdf>
- Benito, R. y González, I. (2007).** Procesos de segregación escolar a Cataluña. Barcelona : Editorial Mediterrània.
- Bolívar, A. y López, L. (2009).** Las grandes cifras del fracaso escolar y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 51-78.
- Bonal, X. (2012).** Education policy and school segregation of migrant students in Catalonia: the politics of non-decision-making. *Journal of education policy*, 27(3), 401-421.
- Bourdieu, P. (1972).** *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Génova: Droz.
- Bourdieu, P. (1990a).** *The logic of practice*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. (1990b).** Programme for a Sociology of Sport. En M. Adamson (Ed.) *In other words* (pp. 156-167). Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2002).** Habitus. En J. Hillier y E. Rookbsby (Eds.) *Habitus: A sense of place* (pp. 27-3). Aldershot: Ashgate
- Burke, C.T., Emmerich, N. y Ingram, N. (2012).** Well-founded social fictions: a defence of the concepts of institutional and familial habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 34(2), 165-182.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010).** Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 225-256.
- Dauber, S. L., Alexander, K. L. y Entwisle, D. R. (1996).** Tracking and Transitions through the Middle Grades: Channeling Educational Trajectories. *Sociology of Education*, 69(4), 290-307.
- Demanet, J. y Van Houtte, M. (2014).** Social-ethnic school composition and disengagement: An inquiry into the perceived control explanation. *The Social Science Journal*, 51(4), 659-675.
- Diamond, J.B., Randolph, A. y Spillane, J.P. (2004).** Teachers' Expectations and Sense of Responsibility for Student Learning: The Importance of Race, Class, and Organizational Habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75-98.
- Dupriez, Vincent, Dumay, Xavier, Vause, Anne (2008).** How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52 (2), pp. 245-273.

- Emirbayer, M. y Johnson, V. (2008).** Bourdieu and Organizational Analysis. *Theory and Society*, 37(1), 1-44
- European Commission. (2013).** Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Bruselas: European Commission.
- Eurostat. 2014.** Early Leavers from Education and Training. Luxemburgo: Eurostat. Disponible en: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdsc410&plugin=1>
- Ferguson, B., Tilleczek, K., Boydell, K. y Rummens, J.A. (2005).** Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School, Final Report. Toronto: Ontario Ministry of Education and Training. Disponible en: <https://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/schooleavers.pdf>
- Fernández Enguita, M., Mena, L., Riviere, G. (2010).** El fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: Fundació La Caixa. Disponible en: https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/.../vol29_completo_es.pdf
- Finn, J. D. (2006).** The adult lives of at-risk students: The roles of attainment and engagement in high school (NCES 2006-328). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Disponible en: nces.ed.gov/pubslines/2006/2006328.pdf
- Fredricks, J.A, Blumenfeld, P.C. y Paris, A.H. (2004).** School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gamoran, A. (2009).** Tracking and inequality: New directions for research and practice. WCER Working Paper No. 6. Madison: University of Wisconsin- Madison, Wisconsin Center for Education Research.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. y Pagani, L.S. (2008).** School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40.
- Libbey, H.P. (2004).** Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283.
- McDonough, P. (1996).** Choosing Colleges: How Social Class and School Structure Opportunity. New York: State University of New York Press.
- Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE) (2009).** Early School Leaving. Lessons from research for policy makers. Paris: INRP (<http://www.nesse.fr>).
- Rambla, X. y Fontdevila, C. (2015).** La política de la Unión Europea y del Gobierno de España contra el abandono escolar prematuro. En A. Tarabini (Ed.), *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España* (pp. 13-24). Madrid: Síntesis.
- Reay, D. (1998).** Rethinking social class. Qualitative perspectives on class and gender. *Sociology*, 32(2), 259-275.
- Reay, D., David, M. y Ball, S. (2001).** Making a difference?: Institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 126-142.
- Roscingo, V. J. y Ainsworth-Darnell, J. W. (1999).** Race, cultural capital and educational resources: persistent inequalities and achievement results. *Sociology of Education*, 72, 158-178.
- Rumberger, R.W. (2001).** Why students drop out of school and what can be done. Paper presentado en la Conference on Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention? Civil Rights Project. Harvard University, enero de 2001.
- Rumberger, R. (2011).** Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it. Harvard: Harvard University Press.

- Serra, C. (2004).** Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Síndic de Greuges. (2008).** La segregació escolar a Catalunya. Informe extraordinari. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.
- Tarabini, A. (2015).** La meritocracia en la mente del profesorado. Un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *RASE*, 8(3), 349-360.
- Tarabini, A. Y Curran, M. (2015).** El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 7-26.
- Tarabini, A., Curran, M. Fontdevila, C. (2015).** El habitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar. *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa, L. (2015a).** El rol de los centros educativos en la prevención del abandono escolar: una aproximación desde la perspectiva micropolítica. *Educação, Sociedade & Culturas (ESC)*. Special Issue: Education Policies and Early School Leaving.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa, L. (2015b).** Las políticas contra el abandono escolar en Cataluña: un análisis comparado del concepto de éxito escolar. En A. Tarabini (Ed.), *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España* (pp. 25-44). Madrid: Síntesis.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa, L. (2015c).** La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*.
- Tedesco, J.C. (2004).** Nuevas tendencias y desafíos de la educación: reflexiones en torno a la igualdad de oportunidades. En X. Bonal, M.A. Essomba y F. Ferrer (coords.), *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Ed. Mediterrània, Col·lecció polítiques, nº 42.
- Thrupp, M., (1997)** The school Mix effect: The History of an Enduring Problem in Educational Research, Policy and Practice. *British Journal of Sociology of Education*, 16(2), 183-203.
- Thrupp, M. (2001).** Recent school effectiveness counter-critiques: problems and possibilities. *British Educational Research Journal*, 27(4), 443-457.
- Van Houtte, M. (2011).** So where's the teacher in school effects research?: The impact of teacher's beliefs, culture, and behavior on equity and excellence in education. En K. Van den Branden, P. Van Avermaet y M. Van Houtte (Eds.) *Equity and excellence in education: Towards maximal learning opportunities for all students* (pp. 75-95). Nueva York: Routledge.
- Van Houtte, M. y Van Maele, D. (2012).** Students' Sense of Belonging in Technical/Vocational Schools Versus Academic Schools: The Mediating Role of Faculty Trust in Students. *Teachers College Record*, 114(7), 1-36.

ANEXO 1. DETALLES DEL TRABAJO DE CAMPO REALIZADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

TABLA 8. DESCLOSE DE ENTREVISTAS A EQUIPO DIRECTIVO Y PERSONAL DOCENTE

Centro I	Centro II	Centro III	Centro IV	Centro V
Directora	Director	Director	Psicopedagoga y jefa de estudios	Directora
Coordinadora 2°ESO	Coordinadora pedagógica	Jefa de estudios+ coordinadora ESO	Jefa de estudios y coordinador pedagógico	Coordinador pedagógico
Tutora 2° A y orientadora	Coordinadora 2° ciclo ESO	Coordinador pedagógico	Tutores 2° (2013/14)	Jefe departamento matemáticas
Fundadora Aula Oberta	Psicopedagoga y orientadora	Tutora 2°	Tutores 4° (2013/14)	Tutor 3°A
Tutora 3°A	Coordinadora pedagógica	Tutor 3°A (2 entrevistas)	Tutor 2° A	Tutora 3°B
Tutor 3°C	Tutor 3°A (2 entrevistas)	Tutor 3°C	Tutor 2° B	
Tutora Aula Oberta	Tutor 3°B (2 entrevistas)	Tutor 4°C	Tutor 3°A	
Inspectora	Tutora 4°A	Profesor matemáticas	Tutor 3°B	
	Tutor 4°A	Profesor química	Inspector	
	Inspector	Profesor ciencias naturales		
		Profesor clásicas		
		Profesora inglés		
		Profesora música		
		Inspector		

Fuente: elaboración propia

TABLA 9. DESCGLOSE DE GRUPOS DE DISCUSIÓN, ASISTENCIA A REUNIONES Y OBSERVACIONES DE AULA

Centro I	Centro II	Centro III	Centro IV	Centro V
Grupo discusión equipo docente (1°-4° ESO)	Observación aula 3° (2 sesiones)	Asistencia reunió equipo docente 3° ESO	Asistencia reunión tutores de 1° y 2° ESO	Asistencia reunión Pla Jove (equipo directivo y tutores)
Observación aula 2° ESO (7 sesiones)	Asistencia reunión equipo directivo	Asistencia reunión equipo directivo	Asistencia reunión tutores de 3° y 4° ESO	
Asistencia reunión equipo directivo (2 sesiones)		Observación aula 2° ESO (1 sesión)	Observación aula 2° ESO (3 sesiones)	
Asistencia reunió equipo docente 3° ESO		Observación aula 3° A (talleres)	Asistencia juntas evaluación 2°	
Asistencia juntas evaluación AO		Asistencia jornadas puertas abiertas	Asistencia juntas evaluación 3°	
Asistencia juntas evaluación 3°		Asistencia reunión comisión social	Asistencia taller Pla Jove con estudiantes	
Asistencia juntas evaluación 4°		Asistencia juntas evaluación 3°		
Asistencia reunión técnica Pla Jove		Asistencia juntas evaluación 4°		

Fuente: elaboración propia

ANEXO 2. GUIONES DE ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN

GUIÓN DE ENTREVISTA A EQUIPOS DIRECTIVOS

Bloque introductorio

- ¿Podrías explicarnos muy brevemente cual es la oferta educativa de vuestro centro y cómo ha evolucionado?

Bloque 1: Composición socioeducativa del centro

- ¿Cómo describirías el alumnado del centro en términos de perfil social?
- ¿Cómo describirías el alumnado del centro en términos de perfil educativo?
- ¿Crees que existe una relación entre ambas variables? ¿Por qué?
- ¿Cuál dirías que es el nivel de heterogeneidad/homogeneidad del centro?

Bloque 2: Conceptualización del éxito educativo

- ¿Cómo definirías el éxito escolar? ¿Y cómo consideras que se puede lograr?
- ¿Cómo definirías el fracaso y el abandono escolar? ¿Consideras que el fracaso y el abandono escolar son un problema en este centro?
- ¿Qué factores crees que explican el fracaso y/o abandono en este instituto?

Bloque 3: Profesorado

- ¿Podrías hacer una caracterización de la plantilla del centro?
- ¿Cuál ha sido la participación del profesorado en programas de formación continua?
- ¿A tu parecer, cuál es el grado de cohesión del claustro del centro?
- ¿Cómo definirías la línea pedagógica del centro?

Bloque 4: Modelo de atención a la diversidad

- ¿Podrías explicarnos cuál es el modelo de atención a la diversidad del centro y como ha evolucionado en los últimos años?
- Más específicamente, ¿qué modalidades de programa Éxit 2 se aplican? ¿Podrías describir el funcionamiento y utilidad del programa? ¿Cómo lo valoras?
- ¿Existen mecanismos de agrupación de los alumnos? ¿De qué tipo?
- ¿Cuál es la política de centro en relación a la repetición de curso?
- ¿Por qué se aplican este tipo de medidas y mecanismos y no otras?
- ¿Cómo valoras las medidas aplicadas? ¿Podrías identificar pros y contras?
- ¿Qué tipo de soporte o acción por parte de la administración pública sería necesario para una mejor atención de la diversidad?

Bloque 5: Orientación, graduación

- ¿Existe la figura del orientador en el centro?
- ¿Qué mecanismos tienen para hacer el seguimiento i registro del alumnado una vez ha terminado la ESO?
- ¿Qué tipo de orientaciones se dan al alumnado de cara a la etapa post-obligatoria? ¿Cómo varían estas orientaciones y de qué dependen?
- -¿Cuál es el tipo de itinerario más común entre el alumnado del centro?
- ¿Cuál es la política del centro en términos de graduación?

Cierre

- ¿Cómo situaría al instituto en relación al éxito educativo? ¿Cuáles son los principales retos y oportunidades para avanzar en la consecución del éxito educativo de todos los alumnos de su instituto?

GUIÓN DE ENTREVISTA AL PROFESORADO

Bloque introductorio

- ¿Podrías explicarnos brevemente cuál ha sido tu trayectoria profesional? ¿Cómo ha sido tu formación (inicial y continuada)?

Bloque 1: Características del alumnado

- ¿Cómo describirías a tu alumnado en términos de perfil social?
- ¿Cómo describirías a tu alumnado en términos de perfil educativo?
- ¿Crees que existe una relación entre ambas variables? ¿Por qué?
- ¿Cuál dirías que es el nivel de heterogeneidad/homogeneidad de las diferentes líneas del curso? ¿Cómo lo explicas?
- ¿Cuáles son tus expectativas en relación a las posibilidades de éxito escolar de este grupo (en términos de graduación y de continuidad formativa)?

Bloque 2: Conceptualización del éxito educativo

- ¿Qué entiendes por éxito escolar? ¿Qué mecanismos creen que lo favorecen?
- ¿Cuál dirías que es la situación del centro en relación a esta cuestión?
- ¿Cómo definirías el fracaso y el abandono escolar?
- ¿Qué factores crees que explican el fracaso y/o abandono en este instituto?
- ¿Cuál es el perfil de joven que abandona prematuramente en vuestro centro? ¿Y en tu grupo?

Bloque 3: Modelo de atención a la diversidad, orientación

- ¿Cuáles son las medidas de AD que se aplican al centro? ¿Cómo es su funcionamiento?
- ¿Cómo valoras el actual modelo de AD en el centro?
- ¿Qué medidas de AD se aplican en este grupo?
- ¿Cuántos de tus alumnos son atendidos por medidas de diversificación curricular? ¿Cómo se han seleccionado estos alumnos?
- ¿Cómo funciona la diversificación curricular en este grupo?
- ¿Cuál es el perfil de los alumnos que participan en el programa? ¿De qué depende su selección? ¿Cuál es la motivación del alumnado para participar?

- ¿Qué expectativas de continuidad formativa tiene el alumnado que participa en el programa? ¿Qué tipo de orientaciones educativas se le da?
- ¿Cómo valoras el funcionamiento e impactos de dichas medidas?

Bloque 4: Escuela y entorno

- ¿Cuál consideras que es el grado de implicación de las familias en el proceso de escolarización de sus hijos?
- ¿En qué crees que beneficia una mayor implicación? ¿Cuál es el perfil de las familias más implicadas?
- ¿Cuáles son los mecanismos que el centro puede establecer para asegurar una mayor participación?
- ¿Qué tipo de soporte o acción por parte de la administración pública sería necesario para una mejor atención de la diversidad?
- ¿Cómo valoras la oferta formativa post-obligatoria profesional?

Cierre

- ¿Cuáles crees que son los principales retos y oportunidades para avanzar en la consecución del éxito educativo de todos los alumnos de su instituto?

GUIÓN DE ENTREVISTA AL ALUMNADO (1ª RONDA)

Bloque 1: Trayectoria

- ¿Nos podrías explicar tu trayectoria educativa? (desde cuándo estudias en este instituto, dónde estudiabas antes, etc.)
- ¿Cómo valoras esta trayectoria hasta el momento? ¿Crees que te ha ido bien/mal? ¿Podrías mejorar? ¿Cómo lo explicas?

Bloque 2: Instituto y profesorado

- ¿Qué opinión tienes de este instituto? ¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos?
- ¿Qué opinión tienes del profesorado?
- ¿Qué es para ti un buen profesor?
- ¿Le pedirías ayuda y/o consejo a algún profe?

Bloque 3: Valoración mecanismos atención a la diversidad (adaptado en función del centro)

- ¿Sabes si el instituto tiene grupos de refuerzo, mecanismos de trabajo individualizado o cosas similares? ¿Cómo funciona?
- ¿Alguna vez has tenido que ir a algún grupo de refuerzo, adaptado o te han tenido que hacer alguna adaptación curricular?
- ¿Qué cambios supone respecto "grupos normales"? (Curriculares, metodológicos, evaluación, profes, grupo iguales)
- ¿Qué es lo que más y menos te gusta?
- ¿Ha mejorado tu actitud, comportamiento, notas, relación con profes desde que tienes este apoyo?
- ¿Para qué crees que te servirá? Crees que con adaptación conseguirás la ESO?

Bloque 4: Autovaloración como estudiante

- ¿Te consideras un buen alumno? ¿Por qué? cambios
- ¿Si te cuesta mucho una asignatura qué haces? ¿A quién pides o pedirías ayuda?

Bloque 5: Valor educación, expectativas, estrategias

- ¿Hasta cuándo te gustaría estudiar?
- ¿Qué tipo de consejos/orientaciones te dan los profes sobre tu futuro educativo? ¿y la familia y los amigos?
- ¿De qué te gustaría trabajar de mayor? ¿Siempre has pensado lo mismo?
- ¿Crees que son necesarios los estudios para encontrar un buen trabajo?
- ¿Cómo te imaginas dentro de 5 años? ¿Y dentro de 10 años?

Cierre

- ¿Qué factores dirías que han influido más en tu trayectoria educativa? ¿Por qué?

GUIÓN DE ENTREVISTA AL ALUMNADO (1ª RONDA)

Bloque 1: Trayectoria

- ¿Nos podrías explicar tu trayectoria educativa? (desde cuándo estudias en este instituto, dónde estudiabas antes, etc.)
- ¿Cómo valoras esta trayectoria hasta el momento? ¿Crees que te ha ido bien/mal? ¿Podrías mejorar? ¿Cómo lo explicas?

Bloque 2: Instituto y profesorado

- ¿Qué opinión tienes de este instituto? ¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos?
- ¿Qué opinión tienes del profesorado?
- ¿Qué es para ti un buen profesor?
- ¿Le pedirías ayuda y/o consejo a algún profe?

Bloque 3: Valoración mecanismos atención a la diversidad (adaptado en función del centro)

- ¿Sabes si el instituto tiene grupos de refuerzo, mecanismos de trabajo individualizado o cosas similares? ¿Cómo funciona?
- ¿Alguna vez has tenido que ir a algún grupo de refuerzo, adaptado o te han tenido que hacer alguna adaptación curricular?
- ¿Qué cambios supone respecto "grupos normales"? (Curriculares, metodológicos, evaluación, profes, grupo iguales)
- ¿Qué es lo que más y menos te gusta?
- ¿Ha mejorado tu actitud, comportamiento, notas, relación con profes desde que tienes este apoyo?
- ¿Para qué crees que te servirá? Crees que con adaptación conseguirás la ESO?

Bloque 4: Autovaloración como estudiante

- ¿Te consideras un buen alumno? ¿Por qué? cambios
- ¿Si te cuesta mucho una asignatura qué haces? ¿A quién pides o pedirías ayuda?

Bloque 5: Valor educación, expectativas, estrategias

- ¿Hasta cuándo te gustaría estudiar?
- ¿Qué tipo de consejos/orientaciones te dan los profes sobre tu futuro educativo? ¿y la familia y los amigos?
- ¿De qué te gustaría trabajar de mayor? ¿Siempre has pensado lo mismo?
- ¿Crees que son necesarios los estudios para encontrar un buen trabajo?
- ¿Cómo te imaginas dentro de 5 años? ¿Y dentro de 10 años?

Cierre

- ¿Qué factores dirías que han influido más en tu trayectoria educativa? ¿Por qué?

GUIÓN PARA GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO

Bloques temáticos orientativos dado el carácter semi-dirigido de la sesión

Bloque 1: Genérico

- ¿Qué se entiende por éxito escolar?
- ¿Qué mecanismos promueven su consecución?
- ¿Qué se entiende por abandono escolar prematuro?
- ¿Qué factores pueden explicarlo?

Bloque 2: Modelo de atención a la diversidad

- ¿Qué es y qué debería ser la atención a la diversidad?
- ¿Cuál es el funcionamiento y organización de los dispositivos de AD y DC del centro?
- ¿Cómo valoráis su funcionamiento e impacto?

Bloque 3: Agentes implicados

- ¿Cómo valoráis el impacto de la familia en el éxito educativo de los jóvenes?
- ¿Cómo valoráis el papel de la administración pública a la hora de facilitar la atención a la diversidad?
- ¿Cuál creéis que el efecto del centro en términos de éxito y de abandono escolar?

GUIÓN PARA GRUPO DE DISCUSIÓN CON ALUMNADO

Parte 1: Imagen instituto

Se distribuye a cada participante un conjunto de imágenes (cárcel, estudio, ascensor, amigos) y se les pide que (sin enseñárselo a los otros) seleccionen aquella imagen que para ellos representa el instituto (o que, alternativamente, piensen otra opción posible). A continuación se pone en común la selección y, de forma individual, se exponen los motivos, y seguidamente se pasa a una discusión en común.

Parte 2: Evaluación profesorado

Se plantea una "evaluación" del profesorado del centro a partir de una escala del 1 al 10; solicitando a los participantes la asignación e una nota y la exposición de los motivos para la misma. El "ejercicio" se sigue de un debate abierto. Después de la reflexión global abierta se facilita a los participantes el cuadro presentado a continuación, y se propone una ordenación de los ítems sugeridos. La actividad prosigue con un debate común de carácter abierto.

Cualidades Buen profe (poner en cada casilla un número de 1 a 6; de menos a más importante)	
Que sea justo, que no juzgue	
Que nos escuche, que se interese y preocupe por nosotros, por lo que nos pasa	
Que sea bueno en su materia, que se note que sabe	
Que explique bien (dinámico, interesante)	
Que tenga paciencia, que ayude a los que más lo necesitan	
Que nos motive para aprender	

Parte 3: Buen alumno y género

Se plantea a los participantes una discusión sobre los elementos que (a su parecer) el profesorado tiene en cuenta a la hora de evaluar al alumnado.

A partir de la reflexión surgida, se plantea la pregunta abierta "¿Creéis que os miran y os tratan diferente por el hecho de ser chicos o chicas?"

Seguidamente se plantean afirmaciones tales como "Todos los estudios demuestran que la situación de chicos y chicas en el sistema educativo no es la misma. Por ejemplo: Las chicas, en general, repiten menos que los chicos, tienen mejores notas y abandonan menos los estudios. Y además hay más chicas que hacen bachillerato en relación a los chicos".

Se procura generar una discusión abierta sobre el tema, planteando preguntas tales como:

- ¿Lo sabíais?
- ¿Qué pensáis de esta situación?
- ¿Cómo creéis que se explica?
- ...

ANEXO 3. INDICADORES DE COMPOSICIÓN SOCIAL DE LOS CENTROS

TABLA 10. INDICADORES DE COMPOSICIÓN SOCIAL DE LOS CENTROS

	Índice de alumnos de ESO con necesidades educativas especiales (motrices, física, psíquicas, sensoriales) curso 2011/12	Índice de alumno de ESO con necesidades educativas específicas (situación económica desfavorecida) curso 2011/12	Índice de alumnos de ESO de nueva incorporación al sistema educativo (menos de 2 años)	Índice de alumnos de ESO con nacionalidad extranjera
Centro I	3,73	5,17	3,26	16,84
Centro II	0,03*	3,75*	4,6*	17,99*

Centro III	3,85	2,37	0,54	22,53
Centro IV	5,1	7,4	10,45	30,91
Centro V	2,36	16,81	10,83	44,17
Media de Cataluña	3,47	7,3	2,4	14,14

Fuente: elaboración propia en base a los indicadores de la Inspección Educativa de Cataluña.

(*) Curso 2012/13.

ANEXO 4. CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD POR CENTRO: APLICACIÓN Y PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE PARTICIPAN

TABLA 11. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD POR CENTRO

	Concepción diversidad	Lógica AD	Mecanismos AD		
Centro I	Amplia	Global	Grupos heterogéneos con ratio reducida (1º ESO)	Grupos heterogéneos + grupo para alumnos con dificultades (con ratio reducida) (2º de ESO)	Grupo de diversificación curricular + participación Èxit 2 (modalidades colectivas e individuales)
Centro II	Reducida	Individual	Grupos heterogéneos con ratio reducida (1º ESO)	Itinerario aplicado (4º de ESO)	-
Centro III	Amplia	Global	Grupos heterogéneos con ratio reducida (1º y 2º ESO)	Desdoblamientos ocasionales (1º y 2º ESO)	Grupos diversificación curricular + participación Èxit 2 (modalidades colectivas e individuales)
Centro IV	Reducida	Individual	Agrupamientos por nivel (flexibles)	Participación Èxit 2 (modalidad individual)	-
Centro V	Reducida	Individual	Agrupamientos por nivel (flexibles)	-	-

Fuente: elaboración propia

TABLA 12. PORCENTAJE DE ALUMNOS EN PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR Y PLANES INDIVIDUALIZADOS POR CENTROS

	Índice de alumnos de 3º de ESO que cursan programas de diversificación curricular	Índice de alumnos de 4º de ESO que cursan programas de diversificación curricular	Índice de alumnos de 1º de ESO con plan individualizado	Índice de alumnos de 2º de ESO con plan individualizado	Índice de alumnos de 3º de ESO con plan individualizado	Índice de alumnos de 4º de ESO con plan individualizado
Centro I	14,73	0,1	5,74	7,69	7,36	4,87
Centro II	3,33	3,57	16,66	13,33	10,34	11,11
Centro III	21,27	27,02	13,4	17,58	2,12	4,05
Centro IV	7,4	7,69	12,28	15,09	9,25	11,53
Centro V *	2,92	2,08	8,93	4,41	6,67	6,35
Media Cataluña	4,22	5,33	7,68	7,73	7,38	6,48

Fuente: elaboración propia.

(*) Datos referentes al curso 2012/13

Programa Intensivo de Mejora (PIM) / Planes Individualizados

Beneficiarios y objetivo perseguido: Destinado a alumnos de 1º de ESO que no han adquirido las competencias básicas durante la primaria o con dificultades de aprendizaje, seleccionados a partir del traspaso de información desde el centro de primaria (en principio a inicio de curso, pero también durante). Con él se busca que los alumnos participantes pueden “anivelarse” y adquirir las competencias que les permitan avanzar en cursos posteriores.

Mecanismos puestos en marcha: Organización de grupos flexibles (de un mínimo de 10 alumnos) con adaptación curricular y metodológica en materia de lengua catalana, castellana y matemáticas, durante un total de 13 horas.

Detalles de funcionamiento:

- Los alumnos participantes deben tener un Plan Individualizado en que se especifiquen los detalles de la adaptación. Se prevé una co-tutoría (formada por el tutor del alumno en el grupo ordinario y uno de los profesores del grupo flexible).
- La entrada y salida del programa son planteadas en términos de flexibilidad y reversibilidad.
- No comporta asignación extra de profesorado para el centro.

Unidades de Soporte a la Educación Especial (USEE)

Beneficiarios y objetivo perseguido: Dirigido a alumnos con discapacidades intelectuales y de desarrollo con el objetivo de promover su participación en un entorno educativo ordinario.

Mecanismos puestos en marcha: creación de nuevas unidades de trabajo en el centro escolar ordinario – formados por 10 alumnos como máximo, 5 de los cuales deben tener el perfil de “Beneficiario” (es decir, alguna forma de discapacidad). Estas unidades trabajan con una adaptación curricular específicas pero en principio siguen formando parte de un grupo ordinario con el que desarrollan algunas actividades. De forma similar al programa PIM, el uso de este recurso va ligado al diseño de un Plan Individualizado, pero a diferencia de este, comporta la asignación al centro de personal especializado en la atención de estos alumnos.

Pruebas de acceso a Grado Medio

Pensadas para el alumnado de 17 años (o que los va a cumplir durante el año natural en que realiza la prueba) sin el título de graduado en ESO, estas permiten acceder a los ciclos de grado medio. Se prevé el acceso de alumnos provenientes tanto de PCPI como de cursos de preparación en Escuelas de adultos o centros autorizados, o de candidatos “libres” sin el título de la ESO.

Los Programas de Calificación Profesional inicial implica en principio una entrada “preferente” en estos, en tanto la participación en ellos permite una exención de la parte científico-técnica de la prueba (y una exención total si la calificación global del PCPI es superior a 8); así como el reconocimiento de la calificación global del PCPI en la nota final de la prueba.

Programas de Diversificación Curricular (PDC)

Beneficiarios y objetivo perseguido: el programa se dirige básicamente a alumnos de los últimos cursos de ESO con dificultades de aprendizaje o un bajo nivel de competencias, que cumplan además uno de los siguientes requisitos:

- Alumnos que acaben 4º sin título de la ESO.
- Alumnos a partir de 3º de ESO.
- Alumnos que, habiendo cursado 2º de ESO, no pueden pasar a 3º pero tampoco pueden repetir porque ya ha repetido una vez durante la etapa.

Los PDC buscan facilitar el avance en los itinerarios posteriores a la educación obligatoria mediante un incremento en la denominada “opcionalidad” educativa. Es decir, se busca generar un aumento de la motivación del alumnado mediante una oferta más variada a nivel curricular y metodológico, diferenciada de la típicamente empleada en el aula ordinaria y susceptible de adaptarse mejor a las preferencias del alumnado al que se dirige. Así mismo, se entiende que los programas facilitarán también la adquisición de competencias básicas de la ESO, facilitando la obtención final del graduado.

Mecanismos puestos en marcha: ajuste curricular y metodológico de la mayor parte del programa semanal, mediante el uso de didáctica funcional, una organización globalizada de los contenidos y actividades de aprendizaje y el uso intensivo de las TAC. La organización final del programa semanal quedaría como sigue:

- 1 o 2 h de tutoría.
- 5 a 7 materias de currículo en el aula ordinaria.

- 11 a 13 horas de materias específicas organizadas en torno a 2 ámbitos: lingüístico y social; científico y tecnológico.
- 10 a 12 horas de ámbito práctico.

Por otra parte, el programa se prevé en dos posibles modalidades, estas son: (1) el desarrollo exclusivo en el centro educativo; y (2), la realización de parte del ámbito práctico mediante actividades externas (programas en convenio con autoridades e instituciones locales) durante un máximo del 40% del horario lectivo.

Detalles de funcionamiento:

- Flexibilidad de entrada y salida.
- Duración: un año para los repetidores de 4º o alumnos que vienen 3º y no pueden repetir de nuevo porque ya han repetido una vez durante la etapa; dos años para aquellos que se incorporan después de 2º o durante 3º.

Programa *Èxit* 1

Beneficiarios y objetivo perseguido: Este es programa de carácter preventivo y concebido en términos de refuerzo escolar en el marco del centro, dirigido a alumnado de 5º y 6º de primaria y 1º y 2º de ESO.

Mecanismos puestos en marcha: A grandes trazos, el programa implica dos tardes a la semana destinadas en que se dedican 1,5h al refuerzo escolar, fuera del horario del centro y en principio a cargo de ex-alumnos. Además, y de forma adicional al refuerzo escolar, el programa tiene también una modalidad de refuerzo durante el verano (organizada en los centros y dirigido al alumnado con materias a recuperar para septiembre) y un programa de refuerzo extraordinario para junio (actuación específica al distrito de Ciutat Vella y dirigida al alumnado de 3º o 4º con materias suspendidas durante la segunda evaluación; consistente en un programa de estudio intensivo durante el tercer trimestre).

Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)

Beneficiarios y objetivo perseguido: dirigidos a alumnos que no han acreditado la ESO y son mayores de 16 años (o van a cumplirlos antes del 31 de diciembre del año de inicio del programa) y menores (en principio) de 21 años. Se pretende dar una formación básica y profesional que posibilite la incorporación al mundo laboral (en tanto que permite la obtención del Certificado de profesionalidad) o la continuación del itinerario educativo (tiene reconocimiento y da ventaja para el acceso a las pruebas de acceso a CFGM a la vez que facilita obtención del graduado mediante la participación y superación del módulo voluntario C).

Mecanismos puestos en marcha: entre 800 y 1100 horas repartidas a lo largo del un año entre dos módulos obligatorios y un módulo opcional para optar al graduado en ESO.

- Módulo A: módulo dedicado a la formación profesional específica, incluye la formación en centros de trabajo (150-250 h. de prácticas en empresa).
- Módulo B: módulo de formación básica de carácter general centrado en dar las herramientas para el aprendizaje y formación continuada y la transición al mundo laboral, incluyendo apoyo tutorial y orientación profesional.
- Módulo C: módulo voluntario dirigido de formación para la obtención del graduado. Se puede cursar de forma simultánea o con posterioridad a los otros dos módulos.

Detalles de funcionamiento:

- El alumnado que no supere una evaluación puede continuar con la formación de los módulos no-superados un máximo de otro curso académico.
- La LOMCE prevé la sustitución de los PCPI por los ciclos de Formación Profesional Básica. Esta iría dirigida a alumnos de entre 15 y 17 años y (en principio) permitiría la incorporación a los ciclos de grado medio y la presentación a la evaluación final que da el título de la ESO. Los cambios más significativos de esta sustitución serían:
 - Posibilitación de la incorporación de alumnado de 2º de ESO.
 - Duración de 2000 horas (2 cursos académicos; ampliables a 3 en el caso de Formación Profesional Dual).
 - Desaparición del módulo C voluntario orientado a la obtención del título de la ESO. Si bien se contemplan módulos de Comunicación y Sociedad y Ciencias Aplicadas, la obtención del título en sí implica la superación de la evaluación final de la ESO mediante la participación en las pruebas de evaluación diseñadas por el Ministerio.

TABLA 13. ITINERARIOS EDUCATIVOS DEL ALUMNADO POR CENTROS

		Situación Septiembre 2015									
Curso	Nº Alumnos de los que se dispone información	Atención previa mecanismos AD		Situación del alumnado (curso 2014-15) Curso y modalidad del programa Éxit 2 (si procede)	Promoción	Repetición	PFI	Abandono	Otras opciones	GESO	Estudios post-obligatorios
		Sí	No								
Centro I	2º ESO	9	4	13 en grupo adaptado	7	2	2	-	2 (cambio centro)	-	-
	3º ESO	4	6	5 Grupo Ordinario + 5 Aula Abierta (Talleres DC)	6	2	2	-	-	-	-
	4º ESO	6	1	7 Aula Abierta (Oficis)	-	-	-	-	-	7	7
Centro II	2º ESO	-	-	3 alumnos Taster d'Oficis	-	-	3	-	-	-	-
	3º ESO	-	-	2 (3º A) + 2 (3ºB)	1	-	3	-	-	-	-
	4º ESO	-	-	4 (4ºA aplicado) + 2 (4ºB aplicado)	-	-	1	-	1 (prueba acceso CFCM)	4	3
Centro III	2º ESO	2	-	2 (Oficis)	-	-	2	-	-	-	-
	3º ESO	24	4	20 Grupo Adaptado (Talleres DC) 8 grupos ordinarios (3 DC oficis)	19	4	5	-	-	-	-
	4º ESO	16	4	20 Grupo Adaptado (Talleres DC)	-	-	-	1	-	19	18
Centro IV	2º ESO	-	4	2º ESO	2	-	2	-	-	-	-
	3º ESO	-	4	3 (3ºA) + 1 (3ºB)	1	1	2	-	-	-	-
Centro V	3º ESO	-	6	6 (3º ESO)	-	4	2	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia en base a los datos facilitados por los centros

TABLA 14. INDICADORES DE RESULTADOS EDUCATIVOS POR CENTROS

	Índice de superación de las pruebas diagnósticas de 4º de ESO: matemáticas - curso 2011/12	Índice alumnos en franjas alta y media-alta de las pruebas diagnósticas de 4º de ESO: matemáticas - curso 2012/13	Índice de graduación	Índice de abandono en 1º de ESO	Índice de abandono en 2º de ESO	Índice de abandono en 3º de ESO	Índice de abandono en 4º de ESO
Centro I	72,22	86,4	96,39	0	0	0	2,4
Centro II	83,33	92	91,5	0	0	0	7,69
Centro III	47,78	69,99	74,3	1,03	2,19	0	2,6
Centro IV	52,83	69,6	88,64	5,26	8,62	9,26	6,39
Centro V	42,86	69,6	69,4 (12-13)	0 2	0 2	3,39	5,08
Media de Cataluña	68,04	78,23	87,63	0,38	0,84	1,64	2,07

Fuente: elaboración propia a partir de los indicadores de la Inspección Educativa de Cataluña

¿CONTINUIDAD O

ABANDONO ESCOLAR?

*El efecto de los centros educativos en
las decisiones de continuidad formativa
de los jóvenes*