

TITULO: Percepciones sobre las experiencias escolares del alumnado de secundaria en Canarias (España). Un estudio sobre la adaptación escolar.

Autores:

Pérez-Sánchez, Carmen Nieves, cperez@ull.es

Santana-Armas, Francisco

Betancort-Montesinos, Moisés

Cabrera-Rodríguez, Leopoldo



Marie Skłodowska-Curie Actions (MSCA)
Research and Innovation Staff Exchange (RISE)
H2020-MSCA-RISE-2015
GA-691004

**Grupo de Investigación: Experiencias escolares y desigualdad social (EDESOC).
Departamento de Sociología y Antropología. Universidad de La Laguna. Tenerife.
Canarias. España**

Mesa: 42. X Jornadas de Sociología de la UNLP.

Resumen: Las experiencias escolares son experiencias sociales que aglutinan compleja y contradictoriamente las influencias del contexto social, escolar y las particularidades individuales. Se trata de un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías y construye imágenes de sí mismo en un espacio concreto como es la institución escolar. En este sentido, los centros son espacios complejos donde se construyen respuestas a la cultura escolar.

Teniendo en cuenta estos principios básicos estudiamos las posiciones y percepciones del alumnado en relación a la adaptación escolar entendida como: una clara identificación positiva con el rol de profesorado y del centro; con el conocimiento escolar; con la función instrumental de los estudios (los estudios como instrumento para conseguir trabajo y para la movilidad social). Registros que coinciden con la definición hegemónica de alumnado ideal.

Los datos han sido obtenidos a través de un cuestionario que ha sido auto-cumplimentado online por el alumnado de segundo nivel de secundaria obligatoria (14 años) del municipio de San Cristóbal de La Laguna. Interpretamos sociológicamente las opiniones del alumnado a partir de su origen social (nivel de estudios de los padres), del género, tipo de centro (público o privado) y de los resultados académicos.

Introducción

Los procesos de adaptación a la cultura escolar han sido ampliamente estudiados desde diferentes ámbitos disciplinares y perspectivas. Desde la Sociología de la Educación ha sido un tema central en la perspectiva funcionalista (Parsons 1990). Desde el funcionalismo la adaptación escolar es un proceso central en la construcción del rol del alumno y de la cohesión social, en tanto efecto de la inculcación de la cultura escolar como válida y de los procesos de selección meritocrática como justa. Desde la perspectiva de la reproducción cultural y de la resistencia se ha entendido que las estrategias y percepciones de los actores están condicionadas por el origen social, partiendo de la base de la no neutralidad de la cultura escolar. Para Bourdieu y Passeron (1977) las relaciones entre la escuela y las familias obreras son claramente asimétricas, donde los alumnos y alumnas tienen, básicamente, dos opciones: se alejan de la cultura escolar (fracaso escolar, abandono escolar; trayectorias académicas cortas; itinerarios prácticos); o se integran en la cultura académica, alejándose de la cultura propia (el premio es el éxito escolar y trayectorias académicas largas). Para Bernstein (1988) los conocimientos, los lenguajes y las pedagogías desarrolladas y valoradas en la escuela son elementos asumidos como propios por parte de las clases media. Willis (1998) asume el sentido activo de los sujetos que condicionados pero no determinados por sus condiciones sociales construyen sus propios sistemas de valores, gustos y concepciones vitales. Dentro de los institutos se dan respuestas claramente identificadas con la cultura escolar pero también otros esquemas de valores o sistemas de estatus (de medición y logro) vinculados a las culturas juveniles o culturas populares (Willis 2008).

En esta comunicación presentamos por un lado, la adaptación escolar y el alumnado ideal como dos dimensiones de una realidad más amplia: las experiencias escolares en secundaria; y por otro, las opiniones y posicionamiento del alumnado sobre ambas dimensiones, a partir de su origen social (nivel de estudios de los padres y de las madres), del género, tipo de centro (público o privado) y de los resultados académicos (notas en la primera evaluación de las distintas materias).

La adaptación escolar y el alumnado ideal en el marco de las experiencias escolares

Asumimos el concepto de experiencia escolar como instrumento analítico que nos ayuda a dar visibilidad de las interacciones entre las culturas sociales representadas por la diversidad sociocultural del alumnado y la cultura escolar, a través de las lógicas de acción de los actores. En una de sus primeras aproximaciones, Dubet (2010: 96) nos habla de una sociología de la experiencia social, definiéndola como una “combinación de lógicas de acción”: lógicas de integración escolar, estrategias y de subjetivación (Dubet y Martucelli 1998) que se reflejan en actitudes, acciones, trayectorias, posiciones y percepciones que se construyen y reconstruyen en el espacio escolar.

Entendemos que las experiencias escolares son experiencias sociales que aglutinan y configuran complejamente las influencias del contexto social, del escolar y las particularidades individuales, y nos permiten obtener registros que dan cuenta de la complejidad y plasticidad de los procesos educativos, sociales y culturales.

Nos centramos en las dimensiones de adaptación escolar y rol de alumnado ideal entendiendo que contienen indicadores de adhesión, acomodación, disociación y resistencia a la institución escolar, y que no son procesos que se puedan leer e interpretar como respuestas individuales sino como procesos complejos en los que el origen social y el género así como el contexto concreto y el tipo de centro tienen un peso específico.

Son tres las esferas que a nuestro juicio (Pérez Sánchez 2002) atraviesan la lógica de asimilación (Dubet y Martucelli 1998) y, consecuentemente, las dimensiones de adaptación escolar y rol del alumnado ideal: a) los principios ideológicos del sistema educativo: igualdad de oportunidades, justicia y movilidad social; b) la legitimidad del conocimiento escolar; c) identificación escolar.

Igualdad de oportunidades, Justicia y Movilidad Social

La visión más extendida y consensuada dentro de las sociedades contemporáneas sobre el sistema educativo es que éste ha actuado como un instrumento garantizador de la igualdad de oportunidades, y, por tanto, como pieza fundamental en la consolidación de la democracia, a través de la obligatoriedad y gratuidad del sistema y de la conformación de una cultura (escolar) y de unas prácticas (escolares) que dan prioridad a las capacidades, vocaciones y aptitudes individuales. La escuela sobre la base de una

igualdad de partida, afecta a todo el mundo, juzga a todos y otorga a cada uno un lugar dentro de las jerarquías escolares, estructuradas en torno a la doble función del sistema educativo: la socialización en los valores culturales dominantes en una sociedad dada y la distribución de la mano de obra (Parsons 1990: 185).

La cultura escolar enseña a los estudiantes que el fracaso es algo individual que resulta de su escasez de habilidad. Enfatiza e interpreta las diferenciaciones y jerarquías en términos de rendimientos académicos y de ahí en términos de voluntades y esfuerzos estrictamente individualistas. El sistema educativo se encarga de transformar las diferencias y desigualdades extraescolares en desigualdades de aprendizaje o capital cultural (como nos desvelaron los teóricos de la reproducción cultural). La legitimación de las instituciones educativas pasa por ser garantes de la igualdad de oportunidades (universalización de la enseñanza) y por ser las encargadas de otorgar el valor de la excelencia como fórmula de justificación de las diferencias, en este sentido, la promoción escolar (y su recompensa, la movilidad social) van indisolublemente unidas a la implantación de la igualdad formal. La naturaleza de la cultura escolar se basa en una jerarquización de méritos (la excelencia escolar sólo tiene valor social cuando no es accesible a todos) reconocidos por todas las clases y grupos sociales.

La asimilación y la aceptación de estos principios por parte del estudiantado (y también de sus familias) es básica no sólo para el mantenimiento y cohesión social sino también para la reproducción social.

Legitimidad del conocimiento escolar

En la decisión sobre qué cultura se define como obligatoria se expresa el tiempo de normalización cultural que la escuela “propone” a los individuos, la cultura y el conocimiento considerado valioso, los patrones por los que todos van a ser evaluados y medidos (Gimeno Sacristán 1991: 134). Torres Santomé (2017) sostiene que la cultura que se trabaja viene sesgada por dimensiones de clase, género, raza, de conflicto entre nacionalidades. Además autores como Anyon (1981) demuestra que existe una diferencia cualitativamente importante en relación a los niveles de identificación sobre el conocimiento escolar según las clases sociales. Los estudiantes de clase alta están más predispuestos hacia un conocimiento más académico que los procedentes de clases trabajadoras que prefieren un currículum más práctico. También Bernstein (1989) distingue dos tipos de conocimiento: el universalista -conocimiento a nivel de meta

lenguajes de control e innovación- y el particularista -conocimiento referido a las operaciones dependientes del contexto-. Con una proyección en diferentes códigos del habla (elaborado y restringido). Formas de conocimiento que cuentan con portavoces sociales diferentes: la clase media y la clase obrera, respectivamente.

En la escuela, el conocimiento académico es el conocimiento válido, legitimado por expertos que lo seleccionan en base a presupuestos racionales, científicos, etc. El currículum escolar de la Secundaria Obligatoria se supone como el conocimiento necesario para obtener un bagaje mínimo para entrar en la vida adulta y convertirlo en el prefacio de estudios posteriores. Pero obviamente la escuela como ya nos decía Durkheim (1975) y bajo su naturaleza funcional debe servir no sólo para la cohesión social (homogeneización cultural) sino también para la diferenciación social. La diferenciación de curriculums se justifica en función de los distintos niveles de rendimiento y de las funciones sociales de la vida adulta. El sistema escolar plantea en forma de decisiones libremente tomadas, limitadas tan sólo por las capacidades, la inteligencia, gustos y habilidades individuales, la socialización y formación en itinerarios y redes diferentes, que ayudan a reproducir las funciones directivas e instrumentales.

Identificación Escolar

En los centros escolares el tiempo se planifica en base a secciones definidas a través de disciplinas académicas y sus correspondientes actividades, y se contabiliza en términos de ganancias y pérdidas. Además se trata de un espacio donde el poder se configura en torno al papel del profesorado, que tiene la autoridad moral frente al alumnado, y donde el sistema de transmisión de saberes está íntimamente ligado al funcionamiento disciplinado. El marco organizacional y relacional se estructura en torno a un doble sistema de imposición: conocimiento y disciplina (Parsons 1990: 76). Elementos que contienen, hasta cierto punto, una relación contradictoria, oposición entre los atributos requeridos institucionalmente, como la paciencia, la sumisión o la resignación, y las demandas del saber que se basan en actitudes contrarias, como la curiosidad, la organización y planificación del trabajo intelectual. Naturalmente el estudio requiere disciplina pero por la exigencias de la investigación no por los deseos y anhelos de otras personas (Jackson 1991: 76).

La adaptación por parte del alumnado a las normas establecidas y la asimilación de los hábitos sobre el trabajo son objetivos tan importantes como la adquisición de los conocimientos. Una gran parte de la evaluación tiene que ver con el cumplimiento de las expectativas institucionales. Mayormente, hacer un buen trabajo consiste en realizar un trabajo impuesto, fragmentado, repetitivo y supervisado (Perrenoud 1990: 226).

El aula es la esfera donde se construyen relaciones entre el alumnado y, entre estos, y el profesorado, atravesadas por las percepciones, valores y visiones que tienen los distintos agentes sobre sus respectivos papeles. El modo como cada sujeto responde a las demandas de actuación va determinando su posición social, a través de un proceso de diferenciación y especialización de roles y funciones.

Los estudios sobre grupos de iguales destacan la polarización entre grupos pro y anti escuela. En todas las clasificaciones (Hargreaves 1967; Lacey 1970; Woods 1979; Ball 1981; Willis 1988; Fernández Enguita 1988) las actitudes de identificación y rechazo institucional se convierten en la clave a partir de las cuales se exponen, analizan y valoran las diferentes posiciones del alumnado. Aunque las normas de comportamiento también aparecen vinculadas a definiciones más concretas de situaciones en el aula y modelos docentes (Pérez Sánchez 2002).

Las tres esferas, someramente descritas, sustentan el concepto de adaptación escolar, como veremos en el siguiente apartado, y que de forma sintética viene a significar una aceptación de la función instrumental de los estudios, una clara identificación positiva con el rol del profesorado y del centro; y con el conocimiento escolar, registros que coinciden con la definición hegemónica de alumnado ideal.

Método

La mayoría de los estudios sobre las experiencias escolares han utilizado metodologías cualitativas (en Francia: Dubet y Matucelli 1998; en España: Pérez Sánchez 2002, Langa 2006, Bonal 2005, Bonal y Tarabini 2013; en Argentina: Duschatzky 1999 Kessler 2002, Meo 2013, Sambuceti 2014, Nuñez y Litichever 2015, Chaves, M, Fuentes, G. Sebastian, L. 2017) y es lógico en tanto que son técnicas que permiten profundizar en los procesos de construcción de las experiencias escolares a través de los discursos de los y las estudiantes. En nuestro caso, hemos diseñado un trabajo de campo combinando técnicas cuantitativas y cualitativas, y desde segundo a cuarto de Secundaria Obligatoria, entendiendo que la combinación de técnicas así como la

prolongación del estudio (tres años de escolarización secundaria obligatoria de los cuatro que la conforman) nos permite ahondar en los procesos de construcción y reconstrucción de las experiencias escolares.

Estudiar las percepciones del estudiantado sobre la institución escolar en distintos niveles de la ESO es una práctica habitual en los instrumentos diseñados por la administración: el MEC (Evaluación General de Diagnóstico); la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Canarias (programa PECCAN) o los Informes PISA (por ejemplo, 2012 y 2015). Desde 2011 estudiamos (Pérez, Betancort y Cabrera 2013, 2014; Cabrera, Betancort y Pérez 2016) los datos de las encuestas a nivel estatal y regional, concretamente los referidos a los efectos de las desigualdades sociales (clase social, género e inmigración) en los rendimientos académicos del alumnado pero tomando en consideración categorías que “miden” las experiencias escolares (adaptación/integración; expectativas académicas) y los modelos de implicación familiar.

Cuestionario ESEDOC de “Experiencias Escolares”

El cuestionario es un instrumento diseñado para conocer e interpretar las opiniones y percepciones del alumnado de 2º de la ESO sobre sus Experiencias Escolares. Para ello formulamos un amplio abanico de ítems. La mayor parte de las preguntas son de elaboración propia, aunque también cuenta con preguntas que son una réplica o adaptación de otras presentes en las encuestas mencionadas anteriormente por el MEC y la Consejería de Educación canaria. Con este instrumento pretendemos aglutinar datos y dimensiones que configuran una parte importante de las experiencias escolares del alumnado y hacerlo desde las miradas que nos aporta la sociología de la educación¹.

En el diseño del cuestionario optamos, para la mayoría de los ítems, por una escala de respuestas de cinco puntos que van desde “Totalmente en desacuerdo” hasta “Total de acuerdo”. Una vez elaborados los ítems que inicialmente fueron 58, se sometieron a un path análisis que nos permitió tener como referencia las posibles dimensiones atendiendo a las correlaciones entre los ítems. Con el primer análisis identificamos 7

¹ Desde la psicología se han desarrollado amplios estudios sobre la identificación escolar y el compromiso escolar (school engagement). Para una revisión del estado de la cuestión, González 2010.

dimensiones que posteriormente se fueron depurando a través de un análisis factorial exploratorio con rotación ortogonal quartimax que permite reducir dimensiones que expliquen las variables. Finalmente una vez identificados los ítems con una correlación mayor de 0,30 con la dimensión concreta se adjudicaron los ítems a dicha dimensión. Una vez decidido los ítems de cada escala se llevó a cabo un análisis de los ítems y la escala de respuesta para validar la medición de la dimensión. A través del modelo de Teoría de Respuesta al ítem en un modelo de dos parámetros, se eliminaron aquellos ítems que tenían poca capacidad de discriminar la dimensión a la que fueron adscritos. Una vez depurado el cuestionario con esta metodología, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio para evaluar la idoneidad de las variables (ítems) en la medición del constructo. El modelo confirmatorio o de medida nos mostró un cuestionario con unos índices de ajuste más que razonables.

El cuestionario final quedó configurado entorno a 5 factores o dimensiones: Adaptación Escolar; Modelo ideal de Profesorado; Exclusión entre Iguales; Identificación Esfuerzo y Competitividad; Alumnado Ideal. El cuestionario también recoge datos sobre: las expectativas académicas, sobre las notas obtenidas en las distintas materias y sus grados de identificación con cada una de ellas (tanto en términos de importancia como de capacidades), sobre las trayectorias previas (guardería, repetición de curso y tipo de escuela primaria) y sobre los modelos familiares (prácticas de lectura, apoyo en las tareas escolares y asistencia a los centros).

Se pasó a una muestra de 848 alumnos y alumnas (447 de centros públicos y 371 de centros privados) que representan el 47% del alumnado del municipio de San Cristóbal de La Laguna, en el curso 2016/17. Los cuestionarios fueron cumplimentados de forma on-line por el alumnado que estuvo en el aula con presencia del profesorado y de miembros del equipo de investigación.

Adaptación Escolar y Alumnado Ideal

En las tablas 1 y 2 observamos

los ítems referidos a los factores Adaptación Escolar y Alumnado Ideal y mostramos los pesos, es decir, la correlación de los ítems con la dimensión correspondiente. Tabla 1

El factor Adaptación Escolar nos indica que el alumnado acepta el papel del profesorado como agente que ayuda, se preocupa, los trata de manera justa y los entiende; que entiende la institución escolar como lugar de aprendizaje y la utilidad del conocimiento escolar.

Tabla 2

it30	Recibo ayuda del profesorado cuando lo necesito	0,804	Adaptación Escolar
it29	El profesorado se preocupa por nosotros	0,797	
it32	Los profesores nos tratan de manera justa	0,703	
it6	Me gusta venir al centro por los profesores	0,691	
it2	Me gusta venir al centro	0,613	
it31	Mis profesores no me entienden	- 0,619	
it19	Aprendo cosas poco útiles	- 0,574	
it7	Mis padres están contentos con el centro	0,527	
it5	Me gusta venir al centro porque aprendo	0,512	

El modelo ideal de alumnado consiste en identificarse con la escuela en muchos sentidos: por un lado, en la aceptación de que el trabajo escolar es necesario para vivir bien (mejorar las condiciones de partida o mantenerlas), para conseguir trabajo; por otro, en no defraudar a sus familias; y también en la interiorización de que el buen

alumno o alumna acepta la autoridad representada por los docentes y asume los principios de esfuerzo y rendimiento.

it56	Para vivir bien hay que llegar lejos en los estudios	0,68 8	Alumno Ideal
it38	No quiero suspender por no defraudar a mis padres	0,57 6	
it10	Me preocupa no sacar buenas notas	0,42 9	
it44	El buen alumno es un buen estudiante	0,64 4	
it55	Sin estudios no puedes tener trabajo	0,55 9	
it45	El buen alumno hace caso a los profesores	0,43 9	
it47	El mejor alumno se preocupa por las notas	0,48 9	

Por tanto, los ítems que conforma la dimensión Adaptación Escolar y el Alumnado Ideal están atravesados por las esferas que comentamos anteriormente y que implican posicionamientos del alumnado sobre los principios del sistema educativo, la legitimidad del conocimiento escolar y la identificación escolar.

Resultados y conclusiones

Las imágenes que obtenemos si nos detenemos en la frecuencia de cada uno de los ítems de ambos factores nos muestran interesantes matices. Con respecto a los ítems referidos a la adaptación escolar: el 80% piensa que los profesores los entienden y que aprenden cosas útiles; entre el 60% y 68% considera que (por orden de importancia): “el profesorado se preocupa por ellos”; “sus padres están contentos con el centro”; “les gusta ir al centro porque aprenden”. El porcentaje baja al 58% en el ítem “me gusta venir al centro” y al 50% en la consideración de que “los profesores los tratan de manera justa”. De forma mucho más reducida (17%) se posiciona el alumnado que dice que “le gusta ir al centro por los profesores”.

Las frecuencias en los ítems referidos a las consideraciones de lo que debe ser un buen alumno, entre un 74% y 71% considera que el mejor alumno/a es “el que se preocupa por sus notas” y el que “para vivir bien hay que llegar lejos en los estudios”. Entre el

67% y 62% (por orden de importancia) piensa que “no quieren suspender por no defraudar a sus padres”; “sin estudios no pueden conseguir trabajo” y “el buen alumno/a hace caso a los profesores”, finalmente el 43% dice que el “buen alumno/a es un buen estudiante”.

Como vemos existe una adecuación de las opiniones del estudiantado sobre los principios básicos en los que se sustente el sistema educativo, más ampliamente asumido en el deber ser del papel del alumnado y del profesorado. Llama en esta línea la atención la adhesión al papel de la institución escolar en la función de promoción y movilidad social en un contexto de devaluación de los títulos académicos en el mercado y de desempleo juvenil. Sin embargo, es importante destacar el aparente proceso de desafección cuando se trata del trato justo del profesorado y de la satisfacción general por ir al centro. Los datos recientes del Informe “Indicadores comentados sobre el sistema educativo español” (Fundación Ramón Areces 2018) ahondan en la tendencia del descontento por parte del alumnado de secundaria.

Veamos el análisis estadístico sobre los efectos de las variables independientes (nivel de estudios padres y madres, género, tipo de centros, resultados académicos) en la Adaptación y conformación del Alumnado Ideal.

En los contrastes de las dimensiones objeto de este estudio, Adaptación Escolar (FAES) y Alumnado Ideal, con las variables independientes seleccionadas encontramos que no existen diferencias en relación al nivel de estudios de padres y madres. Sin embargo, respecto al género si existen diferencias en relación a las puntuaciones sobre Adaptación Escolar (aunque esta tendencia no se da en el factor Alumnado Ideal). Las puntuaciones promedios muestra una media mayor en las chicas que en los chicos $t(799)=3,08$ $p<0,05$ y un tamaño del efecto del 1%.

Tabla 3: Contraste género por Adaptación Escolar

```

[[1]]
[1] "contraste.t VD: faes por VI: Sexo"

$descriptivos
      Chica   Chico
medias 32.054688 30.738609
dt      6.077792  6.166073
n       406.000000 439.000000

$stest.levene
Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
  Df F value Pr(>F)
group 1  0.0186 0.8916
      799

$contraste
              t      gl      p err.t.ho diferencia ic.95.1 ic.95.2
varianzas.homogeneas  3.03858 799.0000 0.00245  0.43312  1.31608 0.46588 2.16627
varianzas.heterogeneas 3.04038 795.3058 0.00244  0.43287  1.31608 0.46638 2.16577

$sefectos
              delta  r2 par.no.centralidad pot.obser.
varianzas.homogeneas  0.2092 0.0114              3.0386  0.8588
varianzas.heterogeneas 0.2093 0.0115              3.0404  0.8592

```

Con respecto al tipo de centro, encontramos diferencias en relación a la Adaptación Escolar y al Alumnado Ideal. Los centros privados generan puntuaciones promedios de adaptación mayores que los centros públicos $t(801)=3,39$ $p<0,05$ y un tamaño de efecto del 1%.

Tabla 4: Contraste tipo de centro por Adaptación Escolar

```

#-----
#          PRUEBA T PARA GRUPOS INDEPENDIENTES
#-----

[[1]]
[1] "contraste.t VD: faes por VI: TipoCentro"

$descriptivos
      Privado  Publico
medias 32.285256 30.780041
dt      5.884093  6.269825
n       323.000000 526.000000

$stest.levene
Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
  Df F value Pr(>F)
group 1  0.3966 0.529
      801

$contraste
              t      gl      p err.t.ho diferencia ic.95.1 ic.95.2
varianzas.homogeneas  3.39546 801.00 0.00072  0.44330  1.50522 0.63504 2.37539
varianzas.heterogeneas 3.44386 692.77 0.00061  0.43707  1.50522 0.64707 2.36336

$sefectos
              delta  r2 par.no.centralidad pot.obser.
varianzas.homogeneas  0.2400 0.0142              3.3955  0.9238
varianzas.heterogeneas 0.2434 0.0168              3.4439  0.9305

```

Finalmente, la correlación entre las notas obtenidas en las distintas materias con la Adaptación Escolar y el Alumnado Ideal: los resultados muestran una correlación positiva entre las notas (concretamente en las asignaturas de mayor peso curricular: matemáticas, lengua e inglés) los factores de adaptación y alumnado ideal para las chicas mucho más que para los chicos.

Tabla 5: Contraste género y notas por Adaptación Escolar y Alumnado Ideal

```
#-----#
#      Sexo en nivel: Chica  MATRIZ DE CORRELACION: pearson
#-----#

$n.suj.Listwise
[1] 332

$correlacion
      faes aluideal  NotaMLI  NotaFGF
faes
aluideal  0.29***
NotaMLI   0.28***  0.21***
NotaFGF   0.32***  0.21***  0.87***
NotaMTEFER 0.37***  0.22***  0.76***  0.82***

#-----#
#      Sexo en nivel: Chico  MATRIZ DE CORRELACION: pearson
#-----#

$n.suj.Listwise
[1] 350

$correlacion
      faes aluideal  NotaMLI  NotaFGF
faes
aluideal  0.29***
NotaMLI   0.22***  0.04
NotaFGF   0.27***  0.13*  0.85***
NotaMTEFER 0.23***  0.09  0.77***  0.82***
```

Las tendencias observadas a través del análisis estadístico se pueden sintetizar en los siguientes registros: amplia aceptación independientemente del origen social sobre lo que significa un alumno ideal; mayor adaptación escolar por parte de las alumnas y del alumnado de los centros privados; el rendimiento académico en las alumnas predice una mayor aceptación del rol tradicional del alumnado, tanto en su dimensión de integración real como ideal.

La escasa incidencia del origen social en los factores estudiados pueden indicar un cierto acercamiento de los grupos sociales más desfavorecidos a la cultura escolar, a pesar de que no se corresponda con las tasas de fracaso y abandono escolar (Pérez, Betancort, Cabrera 2014; Alonso 2014; Martín y Brusquetas 2014). En cualquier caso

las diferencias en relación a la adaptación escolar y del alumnado ideal, en función del tipo de centro nos indica que existen procesos de identificación y procesos sociales diferentes que deben ser analizados en mayor profundidad, tomando como referente no sólo la titularidad de los centros sino también la forma cómo se posicionan en relación con su contexto social y cómo responden con sus dispositivos organizativos y pedagógicos (Tarabini, Curran, Montes y Porcerisa 2015). Por último, la importancia del género como variable explicativa en la adaptación e identificación escolar (Cabrera, Betancort y Pérez 2016) refuerza el reconocimiento de que el alumnado masculino vivencia un proceso de mayor desencanto y resistencia escolar.

Indudablemente el estudio cualitativo que estamos llevando a cabo vislumbrará más profundamente las razones y los procesos vividos y descritos por los alumnos y alumnas así como por sus familias y profesorado. Los discursos de los sujetos nos permitirá acercarnos a los procesos generativos de las tendencias estadísticas (Golthorpe 2010) descritas en esta comunicación. Concretamente, con los grupos de discusión y entrevistas al alumnado contrastaremos los esquemas y estereotipos a partir de los que dan sentido a sus experiencias y conoceremos parte de la identidad social y de los presupuestos en los que se están conformando sus visiones del mundo.

Bibliografía

- Anyon , J. (1981), “Social Class and School Knowledge”. *Curriculum Inquiry*, 11:1.
- Alonso, C. (2014), “Familia, escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar”. *RASE*, Vol. 7, nº 2, 395-409.
- Ball, S. J. (1981), *Beachside comprehensive. A case study of secondary schooling*, Londres, Cambridge University Press.
- Ball, S. J. (1997), “Good school/bad school: Paradox and fabrication”, *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 317-336.
- Bernstein, B. (1988), *Clases, códigos y control*, Vol.II Madrid, Akal.
- Bernstein, B. (1989), *Clases, códigos y control*, Vol. I, Madrid, Akal.
- Bourdieu, P. y Passeron, C. (1977), *La reproducción*, Barcelona, Laia.
- Bonal, X. et al. (2005), *Apropiaciones escolares: usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia*, Barcelona, Octaedro.
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2013), “De la educación a la educabilidad: una aproximación a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza”, *Praxis Sociológica* 17, 67-88.

- Cabrera, L. Betancort, M. Pérez, C.N. (2016): "Social Class, family, gender and educational performance", *Journal of Education Research* 10 (1).
- Chaves, M, Fuentes, G. Sebastian, L. (2017), *Experiencias Juveniles de la desigualdad*, Clacso. Grupo Editor Universitario.
- Dubet, F. (2010), *Sociología de la experiencia*, Madrid, Editorial Complutense-CIS.
- Dubet, F. y M. Martuccelli (1998), *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*, Buenos Aires, Losada.
- Durkheim, E. (1975), *Educación y Sociología*, Barcelona, Península.
- Duschatzky, S. (1999), *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós Iberica.
- Fernández Enguita, M. (1988), "El rechazo escolar ¿alternativa o trampa social?". *Política y Sociedad*, Vol. 1, 23-35.
- Fundación Ramón Areces (2018), *Indicadores comentados sobre el sistema educativo español 2018*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.
- Gimeno Sacristán, J. (1991), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Golthorpe, J. (2010), *De la Sociología, números, normativas e integración de la investigación y la teoría*, Madrid, CIS.
- González, T. (2010), "El alumnado ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto implicación". *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Vol. 8, nº 4, pp. 11-31.
- Hargreaves, D. (1967), *Social relations in a secondary school*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Jackson, Ph. (1991), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Kessler, G. (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, UNESCO.
- Lacey, C. (1970), *Hightown Grammar. The school as a social system*. Manchester, Manchester University Press.
- Langa, D. (2006), "Las experiencias académicas de los estudiantes universitarios y la clase social", *Iniciación a la investigación*, nº extra 1, Universidad de Jaén.
- Núñez, P. y L. Litichever (2015), *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela*, Buenos Aires, Grupo Editores Universitarios.

- Martín, R. y Brusquetas, C. (2014), “La evolución de la importancia del capital escolar en la clase obrera”. *RASE*, Vol. 7, n° 2, 373-394.
- Meo, A. (2013), “Habitus escolar de estudiantes de clase media en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires”. *Revista de Política Educativa*, 4 (1), 21-50.
- Parsons, T. (1990), “El aula como sistema social”. *Educación y Sociedad*, 6, 173-192.
- Pérez Sánchez, C. N. (2002), *Análisis sociológicos de las relaciones entre la cultura escolar y las culturas subalternas*, Universidad de La Laguna, Servicio de Publicaciones.
- Pérez, C.N.; Betancort, M. y Cabrera, L. (2013): “Influencias de la familia en el rendimiento académico. Un estudio en Canarias”. *Revista Internacional de Sociología* 71 (1), 169-187.
- Pérez, C.N.; Betancort, M. y Cabrera, L. (2014): “Inversión pedagógica y éxito escolar del alumnado de clase obrera”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 7 (2), 410-428.
- Perrenoud (1990), *La construcción del éxito y fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- Sambuceti, V. (2014), *Estudio de las experiencias escolares discontinuas en los/las jóvenes de la clase trabajadora*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata.
- Tarabini, A, Curran, M., Montes, A. y Porcerisa, L. (2015) “La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional”. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 3, 196-212.
- Torres, J. (2017), *Política educativa y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*, Madrid, Morata.
- Willis, P. (1988), *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.
- Willis, P. (2008), “Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI”, *RASE*, vol. 1, n°3: 43-66.
- Woods, P. (1979), *The divided school*, Londres, Rutledge and Kegan Paul.