

# FACTORES PEDAGÓGICOS QUE FAVORECEN EL ÉXITO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA POSTOBLIGATORIA

NIEVES BLANCO (COORD.)



FaPeX

INFORME DE INVESTIGACIÓN

# FACTORES PEDAGÓGICOS QUE FAVORECEN EL ÉXITO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA POSTOBLIGATORIA

NIEVES BLANCO (COORD.)

The logo for FaPeX is a white, rounded rectangular shape with a thin black border, containing the text 'FaPeX' in a large, black, serif font. The logo is positioned in the lower half of the page, overlapping a light green background that has a subtle, repeating pattern of small white dots.

FaPeX

INFORME DE INVESTIGACIÓN

Este informe recoge las conclusiones del proyecto de investigación **Factores Pedagógicos que Favorecen el Éxito Escolar en Estudiantes de Enseñanza Postobligatoria [PRY031/11]** financiado por la Fundación Centro de Estudios Andaluces (Convocatoria Pública de Proyectos de Investigación en el año 2011).

## **INVESTIGADORA PRINCIPAL**

**Nieves Blanco García**

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Málaga*

## **EQUIPO DE INVESTIGACIÓN**

**Ana Alonso del Pozo**

*IES Poeta García Gutiérrez  
Chiclana de la Frontera, Cádiz*

**Guadalupe Calvo García**

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Cádiz*

**Ester Caparrós Martín**

*Departamento de Educación  
Facultad de Ciencias de la Educación,  
Fisioterapia y Enfermería  
Universidad de Almería*

**M<sup>a</sup> Soledad García Gómez**

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Sevilla*

**María Ángeles García Rojas**

*Universidad de Málaga*

**Rosa Inmaculada Gómez Latorre**

*CEIP Ntra. Señora de Gracia  
Málaga*

**Manuela Jimeno Pérez**

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Málaga*

**Virginia Martagón Vázquez**

*Universidad de Málaga*

**M<sup>a</sup> Dolores Molina Galvañ**

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Valencia*

**Laura Moreno Egea**

*IES Licinio de la Fuente  
Coín, Málaga*

**Carmen Rodríguez Martínez**

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Málaga*

**J. Eduardo Sierra Nieto**

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Málaga*

# ÍNDICE

## PARTE I

### ANTECEDENTES, 4

1. Estudios sobre fracaso y éxito escolar, 5
2. Factores pedagógicos que favorecen las trayectorias de éxito y continuidad escolar, 9
  - Relaciones Con Compañeras Y Compañeros, 10
  - Relaciones Con El Profesorado, 11
  - Expectativas Altas, Sostenidas Y Realistas Por Parte Del Profesorado, 11
  - Pedagogías Activas Y Variadas, 12
  - Agrupamientos Heterogéneos Inclusivos, 13
3. Diferencias de éxito escolar entre chicas y chicos, 15

## PARTE II

### PRINCIPALES CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN, 18

1. Contextualización metodológica, 18
2. Procedencia social y contexto familiar, 19
  - Trayectorias y expectativas, 20
  - El significado de ser un/a estudiante de éxito, 21
  - Actitudes hacia la escuela, 23
  - Estilos de enseñanza, 25
3. Las relaciones con el profesorado, 27
  - ¿Qué cualidades destacan en el profesorado?, 29
  - Las relaciones en el aula, 33
  - La perspectiva del profesorado sobre el éxito escolar, 34
4. Diferencias entre chicas y chicos, 37

Evaluación general y recomendaciones, 39

## PUBLICACIONES

### Y OTRA DIFUSIÓN CIENTÍFICA DERIVADA DE LA INVESTIGACIÓN, 43

Artículos Publicados o En Fase De Evaluación, 43

Ponencias, 43

Comunicaciones presentadas en Congresos nacionales e internacionales, 44

Referencias Bibliográficas, 46

# PARTE I

## Antecedentes

El fracaso escolar es un tópico de investigación desde hace décadas aunque en distintos momentos hayan primado enfoques diferentes para aproximarse a él, conceptualizarlo y explicarlo. Los resultados de numerosos estudios nacionales e internacionales se ocupan de hacer visibles las altas tasas de abandono escolar en educación secundaria. Pero en nuestro sistema educativo también hay chicas y chicos que tienen éxito, es decir, que completan las etapas educativas, que se gradúan, que obtienen títulos que les acreditan para insertarse en el ámbito laboral, y que se forman en el sentido más amplio e integrador del término. Entendemos que identificar las condiciones que han favorecido esta trayectoria es indispensable si deseamos intervenir para lograr mayores niveles de éxito y continuidad escolar en la enseñanza secundaria. Y es en estos parámetros en los que se enmarca el proyecto de investigación que hemos desarrollado.

El éxito es un constructo complejo y con múltiples dimensiones en las que se entrelazan los aspectos biográfico-personales (la historia personal y la trayectoria escolar), con los socio-históricos e institucionales (la consideración de los distintos niveles de enseñanza o la idea de qué es ser un buen estudiante). Desde una perspectiva biográfica, que es la que hemos adoptado en este estudio, el éxito escolar es un proceso que se va construyendo en una trayectoria, y que puede iniciarse incluso tras un paso difícil por la escolaridad.

El éxito se construye en un proceso biográfico singular, de modo que no puede hablarse de recorridos iguales ni trayectorias idénticas. Del mismo modo que se señala respecto del abandono escolar (García et al, 2013) parece que habría raíces y orígenes diversos, así como la combinación de distintas variables en la historia personal de cada sujeto. Parece determinante el modo en que cada individuo construye su subjetividad, su sentido de sí; y esa subjetividad la cons-

truye en relación con su contexto (socio-familiar) y con las experiencias que puede vivir en la escuela: no sólo los modelos pedagógicos y relaciones con el profesorado, sino también y de manera muy importante, los discursos que subyacen a esas organizaciones y prácticas; discursos que son escolares pero también sociales.

El foco del presente estudio ha sido el éxito escolar: la continuidad, la permanencia en el sistema educativo, lo cual implica transitar de forma adecuada por sus diversas etapas y modalidades formativas. En particular, hemos buscado conocer qué factores pedagógicos -vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la relación profesor/a-alumno/a- constituyen condiciones favorables para el éxito y la continuidad escolar de chicas y de chicos de enseñanza secundaria postobligatoria (Bachillerato y Ciclos Formativos).

Hemos tratado de visibilizar el éxito escolar de chicos y de chicas en la educación secundaria, de analizar las experiencias y las trayectorias de estudiantes que, más allá del periodo obligatorio, dan continuidad a su vida escolar con éxito académico, de prestar atención a las diferencias entre estudiantes de Bachillerato y Ciclos Formativos y, por último, de analizar de forma diferenciada la experiencia de las chicas y de los chicos, indagando en los elementos de la construcción de la subjetividad en ambos sexos.

Para ello, hemos trabajado con una muestra intencional de 26 estudiantes (12 chicas y 14 chicos), 16 de Bachillerato y 10 de Ciclos Formativos, seleccionados por sus docentes, en 12 centros urbanos y semiurbanos de Málaga, Sevilla, Granada, Cádiz y Almería. Los datos han sido recogidos a través de entrevistas semiestructuradas, con el apoyo de la técnica de foto-lenguaje y un cuestionario de contexto.

## 1. Estudios sobre fracaso y éxito escolar

En las actuales sociedades de la información, el progreso social es cada vez más dependiente de la formación de sus ciudadanas y ciudadanos. El acceso al conocimiento y la capacidad de transformarlo en saberes tanto profesionales como vitales es, en estos momentos, el gran reto de las instituciones dedicadas a la educación; y lo es en unas condiciones sociológicas que hacen que su tarea sea al tiempo imprescindible y de una complejidad nunca antes experimentada (Piussi, 2008; Bauman, 2007).

Lograr mayores tasas de éxito en chicas, y sobre todo en chicos, durante la escolaridad obligatoria y conseguir involucrar en actividades formativas a un mayor número de jóvenes, se ha convertido en una prioridad de la política nacional e internacional. Así se recoge, por ejemplo, en los Objetivos de la educación para la década 2010-2020, que plantean reducir al 15% el porcentaje de estudiantes menores de 15 años con bajo rendimiento en competencias básicas.

Para España, y para Andalucía, este reto es si cabe más importante, puesto que las cifras de escolarización en la etapa postobligatoria son considerablemente más bajas que la media de la UE, y las de abandono de las más altas, siendo aún superiores las diferencias entre hombres y mujeres (MEC, 2010). El Consejo de Ministros de la Unión Europea adopta un nuevo marco para 2020 en donde se vuelve a plantear un indicador igual al ya existente; el porcentaje de los que abandonan de forma temprana la educación y la formación entre los jóvenes de 18 a 24 años de edad debería de ser inferior al 10%. Así, pues, el abandono escolar es una enorme preocupación política y económica, de modo que “la reducción del abandono escolar se convierte en piedra angular para romper el ciclo de transmisión intergeneracional de la pobreza e intensificar los esfuerzos por promover la inclusión de grupos de población más vulnerable” (Marcenaro, 2010, p. 26).

Las investigaciones clásicas sobre construcción del éxito y del fracaso escolar, como la de Philippe Perrenoud (1990) han mostrado que ambos conceptos no pueden entenderse el uno sin el otro, puesto que son constructos en una relación binaria que realiza la institución escolar. Y también han orientado la investigación desde enfoques sociológicos, muy volcados en el análisis de condiciones y variables estructurales, que han puesto el peso, sobre todo, en el fracaso escolar y que ha llevado a entender que tener éxito es, sencillamente, no fracasar. Desde esta perspectiva estructural y centrada más en las carencias que en los logros, más en el fracaso que en el éxito, hay importantes contribuciones que nos han ayudado a comprender cómo los jóvenes se relacionan con la escuela y a entender las razones de la desafección tan frecuente, sobre todo entre los chicos (Funes, 2004; Bonal, 2003, 2005). El reciente estudio de Fernández Enguita, Mena y Riviére (2010) ofrece importantes datos sobre el fracaso y el abandono escolar en España, deteniéndose en explorar la vivencia de alumnos que han experimentado el fracaso escolar. También Maribel García y sus colaboradores (2013) desarrollan un importante trabajo para entender los itinerarios de abandono y transiciones tras la enseñanza secundaria, identificando -desde una perspectiva biográfica- las características de los jóvenes que abandonan, que son mayoritariamente chicos, casi la mitad de los cuales lo hacen como conse-

cuencia de un proceso de desafección, esto es, de desvinculación física y emocional de la escuela.

A pesar de la multiplicidad de estudios sobre fracaso y abandono escolar, Juan Manuel Escudero, M<sup>a</sup> Teresa González y Begoña Martínez (2009), en una reciente revisión sobre los estudios sobre este asunto, se lamentan del sentido impreciso del término y de su simplicidad, derivada de no considerar la perspectiva biográfica del fracaso, sino sus dimensiones más abstractas y estadísticas. El fracaso escolar, señalan, involucra todas las dimensiones del sujeto (personales, emocionales y biográficas) en la vivencia de los estudiantes, y ha de entenderse como una trayectoria que tiñe de cualidades, positivas y negativas, la vivencia de cada criatura. Acercarnos al fracaso escolar desde la perspectiva biográfica permite analizar que se trata de una realidad generada y construida por el sistema escolar, por una forma determinada de entender el éxito y el fracaso, que se traduce en prácticas y en discursos sobre valores, creencias y presupuestos sobre lo que es valioso, sobre lo excelente, sobre qué es ser buen estudiante, qué conocimiento es relevante o qué formas de transmitirlo y valorarlo son las apropiadas.

En términos políticos y educativos, el reto no consiste solamente en retener dentro de los sistemas de formación cada vez a más jóvenes, a partir de los 16 años, sino en lograr que transiten por ellos con éxito, puesto que sabemos que el fracaso y el abandono se generan en una trayectoria que se inicia en los niveles obligatorios de la enseñanza (primaria y secundaria). La desafección de las y los jóvenes hacia la escuela se ha convertido en una gran preocupación social y educativa, puesto que no es sostenible el actual nivel de abandono e insatisfacción de los adolescentes y jóvenes (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998; The World Bank, 2005; Bottani et al., 2005; Hernández, 2006; OCDE, 2009). De modo que, por muy diversas e importantes razones, investigar sobre las condiciones que pueden favorecer el éxito del mayor número posible de estudiantes, parece que debiera ser una prioridad. No es así, ni en España ni en el contexto internacional.

En nuestro país, es un tema que está comenzando a suscitar interés aunque la investigación es muy escasa (Rambla, Rovira y Tomé, 2004; Hernández y Tort, 2009); aún más cuando el foco de atención se sitúa sobre las alumnas con éxito escolar. En España, la mayor parte de las investigaciones específicas sobre éxito escolar se han realizado tomando como referencia las chicas y chicos gitanos (Abajo y Carrasco, 2004; FSG, 2006; CREA, 2010), aunque también disponemos de algunos trabajos como el de Carmuca Gómez y colaboradores (2001) sobre identidades de género y feminización del éxito académico. Hay una im-



portante investigación europea, el proyecto Includ-ed, que se ha centrado en analizar las actuaciones de éxito en las escuelas europeas (IFIIE, 2011), entendidas como aquellas que contribuyen a superar las desigualdades y a fomentar la cohesión social. Con un sentido más pedagógico, y una perspectiva más biográfica, hay que destacar el trabajo del equipo dirigido por Fernando Hernández (2011) sobre la experiencia de relación de jóvenes con el saber como un modo de repensar el sentido del éxito y del fracaso escolar. Desde una perspectiva biográfica y vivencial, Olga Gallego (2010) y Rosa M<sup>a</sup> Rodríguez (2010) realizaron sendos estudios exploratorios sobre la experiencia escolar de chicas adolescentes y jóvenes de altas calificaciones.

En el contexto internacional, el trabajo más relevante es el de Becky Francis, Christine Skelton y Bárbara Read (2009; Read, Francis y Skelton, 2011; Skelton, 2011) que se han interesado por las relaciones y el equilibrio entre alto rendimiento y popularidad, prestando atención a las diferencias entre chicas y chicos. En su estudio identifican algunos aspectos que son compartidos por chicas y chicos de alto rendimiento, que son independientes del género, la clase social y la procedencia étnica como: a) su alto compromiso con la educación; b) la importancia de sentirse parte de un grupo en el que encuentran apoyo para alcanzar sus logros; y c) el valor de tener buenas relaciones con el profesorado. Es de interés, también, el informe de Theresa Akey (2006) en el contexto del Proyecto “First Thing First” en Estados Unidos, que identifica algunos factores que promueven altos rendimientos al generar un mejor concepto de sí mismos en los estudiantes y mejorar su comportamiento. Y, de modo menos directo, pero con aportaciones relevantes para el análisis del éxito escolar, los recientes trabajos de Jack Lumby (2011) y Stephen Gorard y Beng Huat See (2011) sobre las relaciones entre la satisfacción (*enjoyment*) y el aprendizaje.

Más adelante nos detendremos en detallar los resultados de estas investigaciones, incidiendo en los factores pedagógicos que pueden favorecer el éxito escolar. Previamente, no obstante, habría que aclarar el significado de este término.

¿Qué significa éxito escolar? ¿A qué tipo de realidades nos remite? La primera constatación, una vez revisada la literatura, es que es un concepto que se utiliza con excesiva simplicidad y demasiada ambigüedad. No existe un referente único y, tras el mismo término, encontramos realidades muy diferentes. Quizá la concepción más extendida es aquella que asocia éxito escolar a altas calificaciones, de modo que se hacen intercambiables. Algo que resulta restringido y confuso, puesto que altas calificaciones, a veces, se asocia a altas capacidades (Martí, 2011). Aún explicitando que se trata de una concepción poco pre-

cisa, el sentido de éxito escolar en los estudios de Skelton (2010) y de Francis, Skelton y Read (2009) es el de altas calificaciones en algunas materias significativas. Este mismo concepto es el que han utilizado Olga Gallego (2010) y Rosa M<sup>a</sup> Rodríguez (2010) en sus trabajos.

Desde una perspectiva político-económica, el éxito escolar o educativo hace referencia a la finalización de la educación secundaria postobligatoria y la participación en la educación superior. En esta línea está la perspectiva de la Comisión Europea (EUROPEAN COUNCIL, 2000, 2006) que define el éxito escolar como la reducción del abandono escolar, la finalización de la educación secundaria postobligatoria y la participación en la educación superior. Y, aunque no se contemplan las dimensiones personales y sociales-comunitarias del éxito, sí se señalan las repercusiones que tiene esa mayor participación en actividades de formación en términos de inclusión social y acceso a todos los ámbitos de la sociedad. Es decir, de modo indirecto, se contempla el éxito escolar como la mayor participación en actividades de formación que posibilitan una inclusión social más completa.

Es desde esta perspectiva desde la que se han planteado algunas de las investigaciones más relevantes, y casi las únicas, centradas en el éxito escolar de chicas y chicos pertenecientes a grupos especialmente vulnerables, como son la comunidad gitana y la inmigrante (Abajo y Carrasco, 2004; FSG, 2006, 2010; CREA, 2010; IFIIE, 2011). En esta línea de trabajos, el éxito escolar se identifica con el logro de las credenciales exigidas en un determinado nivel escolar o lograr la continuidad escolar en situaciones en las que por razones socioculturales las expectativas apuntan al abandono o al fracaso -como ocurre con la población emigrante o la población gitana-.

## 2. Factores pedagógicos que favorecen las trayectorias de éxito y continuidad escolar

Aunque no conocemos lo suficiente, no parece demasiado aventurado establecer la hipótesis de que el éxito escolar es un fenómeno al menos tan complejo de investigar como el fracaso. Una complejidad que deriva del hecho de que el éxito -como el fracaso- se va generando en una trayectoria, es el resultado de un proceso biográfico singular, que implica a la totalidad de la persona, y en el que confluyen variables de naturaleza biográfico-subjetivas, sociohistóricas y político-institucionales (García et al, 2013).

Entendiendo esa complejidad, hay aspectos que pueden ser más fácilmente abordables. Es decir, hay variables, como las sociológicas que permiten ser “aisladas” con mayor facilidad que otras. Los factores pedagógicos que pueden estar incidiendo en favorecer las trayectorias de éxito y de continuidad escolar constituyen no sólo un aspecto muy poco explorado, sino de difícil abordaje. Difícil porque tales factores son muchos, generan vivencias muy diferenciadas en las y los estudiantes (y en diferentes momentos de su vida escolar), porque se imbrican entre sí y con las condiciones del contexto social y familiar de las alumnas y los alumnos, y porque contribuyen a construir la propia subjetividad (tanto 51 personal como escolar) de modo que quiénes somos y qué ha contribuido a ello no son fácilmente separables.

¿Qué sabemos sobre la vivencia de la escolaridad y las condiciones pedagógicas e institucionales que pueden contribuir a generar trayectorias y experiencias de éxito? Hay algunos aspectos en los que hay confluencia en las investigaciones de las que disponemos. Unos se refieren a condiciones institucionales y otros a variables personales, a modos de relacionarse con la escuela.

### RELACIONES CON COMPAÑERAS Y COMPAÑEROS

Diversos autores coinciden en señalar la importancia de sentirse parte de un grupo en el que son aceptados y que les apoya para alcanzar sus logros. Francis, Read y Skelton (2009), refiriéndose a estudiantes adolescentes (12-13 años) señalan que no se trata de ser populares, sino de sentir el respaldo del grupo de iguales. Y Theresa Akey (2006) sostiene que un buen clima de clase contribuye a elevar los niveles de compromiso y competencia del alumnado. En su investigación sobre las relaciones entre satisfacción (*enjoyment*) y aprendizaje, con estudiantes de 14 a 19 años, Gorard & See (2011) señalan que tener amigos es una clave para lograr sentirse bien en la escuela; y que la existencia de conductas disruptivas en el aula constituye una fuente de inhibición e insatisfacción, que puede conducir al “desenganche” de las actividades escolares. Y, en su investigación con estudiantes de etnia gitana, Abajo y Carrasco (2004) destacan la importancia de las relaciones sociales en el aula y en el centro para crear un sentimiento de pertenencia y legitimidad personal del alumnado. En otro estudio con estudiantes gitanos (CREA, 2010) se señala la importancia que tiene para ellos el ser aceptados y valorados por los compañeros, así como tener el referente de otros estudiantes de éxito.

## RELACIONES CON EL PROFESORADO

Tener una relación positiva con el profesorado, o no tenerla, puede marcar de modo importante las posibilidades de desarrollo de una buena relación con la escuela. El informe de la OCDE (2010) advierte de que la ausencia de esa relación positiva constituye un factor de riesgo de abandono escolar. Y todas las investigaciones sobre éxito escolar señalan la importancia crucial del profesorado para generar experiencias positivas de relación con la escuela. Gorard & See (2011) señalan que las relaciones de respeto y confianza con el profesorado (y otros adultos en la escuela) son fundamentales para generar bienestar y satisfacción en el aprendizaje; y, en sentido opuesto, es decir, la ausencia de tales relaciones tiene importantes repercusiones en el aprendizaje, la conducta y la asistencia. También Francis, Read y Skelton (2009) identifican, como uno de los tres factores que favorecen el éxito escolar, el tener buenas relaciones con el profesorado. Así, en el informe final de su investigación, indican que los estudiantes de altas calificaciones afirman que los profesores son cruciales para ofrecerles un contexto de aprendizaje efectivo: tanto por su competencia académica como por su capacidad para apoyar sus logros académicos. Y concluyen que, al igual que gran parte de la investigación, sus hallazgos muestran que los estudiantes responden y se sienten comprometidos con aquellos profesores que muestran interés y tienen altas expectativas en ellos. Theresa Akey (2006), que analiza los resultados de un proyecto innovador, identifica el apoyo del profesorado como uno de los tres factores fundamentales para promover altos rendimientos, mejorar el comportamiento y desarrollar un mejor concepto de sí mismos en las niñas y los niños. Y el estudio de Abajo y Carrasco (2004), que analiza las experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España, identifica como muy relevante el apoyo, la valoración y el compromiso sostenido del profesorado, sobre todo en los momentos en que deben tomar decisiones importantes.

## EXPECTATIVAS ALTAS, SOSTENIDAS Y REALISTAS POR PARTE DEL PROFESORADO

Todos los estudiantes, y especialmente los adolescentes, necesitan de la presencia de un adulto próximo y positivo que les apoye (Funes, 2010). Próximo significa que es alguien accesible y, sobre todo, disponible para el alumnado; y ser positivo tiene que ver con la esperanza y la confianza que depositan en cada uno de sus estudiantes. Y si ello es importante para todo el alumnado, es definitivo para quienes tienen una relación más difícil con la escuela o para estudian-

tes de grupos en desventaja cultural. Todos los estudios señalan el importante papel que tienen las altas expectativas por parte del profesorado para promover y sostener oportunidades de éxito. Expectativas altas, sostenidas en el tiempo y realistas. Así lo subrayan Abajo y Carrasco (2004) al señalar el papel fundamental del profesorado y su capacidad para proporcionar experiencias de “valoración, afecto y altas expectativas académicas mantenidas en el tiempo” (p. 199). En otro estudio también con población gitana (CREA, 2010), se identifica como una fuente de recursos para el éxito el que los estudiantes perciban que sus profesores les creen capaces y que confían en sus posibilidades. Esta es una condición fundamental para poder tener experiencias tempranas de éxito, las cuales se han mostrado especialmente significativas para desarrollar trayectorias de continuidad escolar (Abajo y Carrasco, 2004; García et al, 2013).

También el estudio clásico de Jo Boaler (2006) sobre el enfoque de “instrucción compleja” en matemáticas subraya este aspecto para promover, no sólo mejorar las calificaciones, sino también el respeto y la responsabilidad en la educación. Y la investigación de Akey (2006) documenta cómo las creencias de los estudiantes sobre sus competencias y sus posibilidades de éxito están directamente relacionadas con su nivel de compromiso, así como con las actitudes que están relacionadas con el éxito académico. Y son las relaciones con el profesorado, y las expectativas que tiene, las que se asocian con los niveles de compromiso y la competencia percibida por el alumnado; el que sus docentes tengan expectativas claras, altas y constantes, apoya la confianza en sí mismos de los estudiantes y la creencia de que su esfuerzo les llevará a tener éxito.

### **PEDAGOGÍAS ACTIVAS Y VARIADAS**

Diversos estudios han subrayado la importancia de que los métodos de enseñanza sean variados, que se practiquen formas pedagógicas que impliquen al alumnado y que le supongan un reto intelectual. Así, Akey (2006) concluye que los estudiantes se implican cuando se les pide que se esfuercen para comprender nuevos conceptos, que expliquen sus razonamientos, defiendan sus conclusiones o exploren estrategias y soluciones nuevas. También la colaboración entre compañeros aparece asociada a una mayor implicación en el aprendizaje y los estudiantes son más receptivos a tareas que suponen un reto. Y subraya, como Gorard & See (2011), que los estudiantes disfrutan más si lo que están aprendiendo tiene un interés personal o pueden relacionarlo con sus vidas. Disfrutan más y se involucran más en aquellas tareas en las que pueden participar y tener algún control sobre su propio aprendizaje. Estos autores señalan, en sentido in-

verso, que las pedagogías monótonas, repetitivas y pasivas, inhiben la satisfacción y generan desafección hacia la escuela.

En otros estudios, sin embargo, no se hace mención a este aspecto, o bien se señala la no relevancia de metodologías innovadoras como posibilitadoras de éxito escolar, como sucede en el estudio con población gitana de Abajo y Carrasco (2004). Este aspecto, que resultará significativo en nuestro estudio, puede relacionarse de modo directo con la extensión de formas pedagógicas transmisivas en la cultura escolar, sobre todo de secundaria, de manera que los estudiantes no han tenido (o apenas han tenido) alguna experiencia de metodologías activas.

### AGRUPAMIENTOS HETEROGÉNEOS INCLUSIVOS

Algunos estudios, sobre todo con población gitana o en desventaja cultural, han subrayado el papel que tienen los agrupamientos heterogéneos para favorecer el éxito y la continuidad escolar. Esta es una de las principales conclusiones del proyecto Includ-ed (IFIIE, 2011), al subrayar que los agrupamientos heterogéneos promueven la inclusión escolar y, con ello, las posibilidades de éxito. Se considera que es así cuando, además de no separar a los estudiantes por capacidad, se realiza al mismo tiempo una reorganización de los recursos de modo que quienes lo necesitan puedan contar con apoyos dentro del aula. Al identificar las prácticas y actuaciones que favorecen la continuidad y el éxito en estudiantes gitanos, el estudio del CREA (2010) señala la agrupación inclusiva del alumnado en aulas no segregadas y en pequeños grupos heterogéneos. Estas prácticas permiten la convivencia, romper los estereotipos y descubrir las capacidades de todos los estudiantes, lo que incrementa las expectativas hacia el aprendizaje (propias y de los demás). El valor de los grupos pequeños ha sido subrayado también por Gorard & See (2011) puesto que favorecen las relaciones entre estudiantes; y Francis, Skelton y Read (2009) han alertado, en el informe de su investigación, frente a las prácticas selectivas en los centros; prácticas que, como el estudio Pisa muestra, tienden a promover desigualdades en los resultados escolares.

La confluencia de todos estos factores, o de algunos de ellos, parece favorecer que las alumnas y los alumnos desarrollen un rasgo que caracteriza a quienes reconocemos como estudiantes de éxito: el compromiso con la educación. Un compromiso que, a su vez, se apoya en un autoconcepto académico positivo. Rasgos que son, al tiempo, causa y resultado del éxito escolar y que posibilita que los estudiantes desarrollen un proyecto vital claro y fuerte.

Theresa Akey, que indica que el compromiso con la educación es fundamental para desarrollar una experiencia de éxito, define el compromiso como “el nivel de participación y el interés intrínseco que un estudiante muestra hacia la escuela” (2006, 3) e incluye tanto el comportamiento (la persistencia, el esfuerzo, la atención) como las actitudes (motivación, valoración positiva del aprendizaje, entusiasmo, interés y orgullo por el éxito). Los estudiantes comprometidos con la educación buscan actividades en las que pueden aprender, muestran curiosidad, deseo de conocer y respuestas afectivas positivas hacia el aprendizaje en la escuela. También Francis, Skelton y Read (2009) señalan, como primera conclusión de su investigación sobre estudiantes con altas calificaciones, el fuerte compromiso con la educación como condición favorable para el éxito escolar. Aunque, como señalan, pareciera que no es algo significativo porque se trata de estudiantes que han sido seleccionados por tener altas calificaciones, no debe darse por sentado ese compromiso con la escuela. Lo relevante, indican las autoras, es que todos los estudiantes que han entrevistado -con independencia del género, la clase social y la procedencia étnica- han mostrado y expresado un fuerte compromiso con la educación y con las oportunidades que les ofrece la escuela. Son estudiantes que participan activamente en las actividades escolares, que realizan sus tareas escolares, y que se sienten orgullosos de su éxito académico.

Como evidencia el estudio de Akey (2006), el nivel de compromiso de los estudiantes está directamente relacionado con su autoconcepto académico, es decir, con sus creencias respecto a sus competencias y a sus expectativas de éxito. El conocimiento y la estima de sí, el tener un buen concepto de sí mismo, es imprescindible para tener éxito en la escuela. Así lo señala Martinot (2001), para quien el éxito se guarda en la memoria, es decir, que es necesario sostener una experiencia de éxito en el tiempo para que podamos desarrollar una buena autoestima y haberla contrastado con la prueba de la realidad.

Diversos estudios han señalado que desarrollar un buen autoconcepto académico es paralelo a la emergencia de un proyecto vital, fuerte y sólido, El sentido de pertenencia y de competencia (Akey, 2006; Abajo y Carrasco, 2004), vinculados al desarrollo de identidades académicas y de experiencias relacionales positivas, apoyan la emergencia de un proyecto vital fuerte que promueva la continuidad escolar (CREA, 2010).

Si todas estas condiciones y rasgos son generales para chicas y chicos, los estudios disponibles indican que las chicas: dicen disfrutar más del aprendizaje que los chicos (Gorard & See, 2011); establecen mejores relaciones con el profesorado (FSG, 2006); tienden a presentar en mayor medida una motivación in-

trínseca hacia el aprendizaje (Cerezo y Casanova, 2004); tienden a valorar más la educación por sí misma, es decir, como “bien de consumo” y no tanto como “inversión” (Marcenaro, 2007). Quizás relacionado esto con la evidencia de que la movilidad intergeneracional es mayor en las chicas que en los chicos, y respecto de sus madres (Marcenaro, 2010), que tienen sobre ellas altas expectativas de continuidad escolar (Padilla, Suárez y García, 2007).

### 3. Diferencias de éxito escolar entre chicas y chicos

Una importante línea de indagación que nos puede ayudar a explorar las condiciones y los factores pedagógicos que favorecen el éxito escolar, es la construcción de la subjetividad y de las diferencias que en ese proceso hay entre chicas y chicos. En la actualidad hay un mayor consenso en reconocer que la feminidad y la masculinidad son construcciones sociales e históricamente específicas. Esto es, que están en permanente construcción, por tratarse de procesos inacabados sujetos a múltiples influencias y con movimientos, a veces, paradójicos, de constricciones y de elecciones (Connell 2003; Renold, 2004; Skelton y Francis, 2003).

Tanto la investigación como la evaluación de los sistemas educativos y su comparación a través de informes internacionales destacan que las niñas y las jóvenes alcanzan mayores niveles de éxito que los chicos (PISA, 2000, 2003, 2006; OCDE, 2009; Warkis, 2008). Ello ha centrado el debate en la educación, que actualmente adquiere un mayor relieve en la sociedad de la información, en torno a los rendimientos escolares. A pesar de que el desequilibrio de los sexos en el éxito escolar no es un problema nuevo, hay una rápida evolución de estas diferencias en los países que llevan algún tiempo escolarizando a la población femenina. Machin y McNally (2005) nos muestran cómo en Inglaterra varía la diferencia del rendimiento global, de 2 puntos en el año 1969, a 9,7 puntos en 2003. En España no tenemos datos sobre esta evolución, pero sabemos que actualmente las diferencias en abandono escolar al terminar la educación obligatoria (16 años) son de 12 puntos (un 29,9% de media, siendo 35,8% para los chicos y 23,8% para las chicas), además de ser superior el número de chicos que acaban sin título.



Las diferencias entre chicos y chicas, mostradas en todos los países, ha suscitado un nuevo interés en la investigación sobre los patrones de género en el logro educativo. Muestra de ello han sido los informes encargados recientemente por la OCDE (2009): *Equally prepared for life? How 15-year-old Boys and girls perform in school*, PISA-OCDE, y Eurydice (2010): *Gender differences in Education Outcomes*.

Los estudios vienen indicando el éxito creciente de las chicas en todos los grupos minoritarios y en todas las situaciones sociales, a pesar de las peores condiciones iniciales de las chicas (en términos de apoyo familiar o del grupo social), sobre todo en las etapas de transición entre niveles escolares (primaria a secundaria; secundaria obligatoria a postobligatoria) (Gillborn & Mirza, 2000; Abajo y Carrasco, 2004; Grañeras et al, 2010; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2009).

El interés por encontrar explicaciones para estas diferencias en resultados académicos ha posibilitado múltiples investigaciones en países como Inglaterra (Holden, 2000; Machin y McNally, 2005; Francis, 2000; Francis y Skelton, 2005; Skelton y Francis, 2009), Nueva Zelanda (Coote, 1998), Australia (Martino, 1997, 1999; Alloway y Gilbert, 1998), Estados Unidos (Orfied, 2004) y Canadá (Bouchard y St-Amant, 1996; Bouchard et al, 1997, 2004).

En España, el problema de la continuidad y el éxito escolar está empezando a suscitar preocupación en entornos educativos y políticos, aunque no existen investigaciones en profundidad que expliquen los factores que inciden en las diferencias de rendimiento entre chicas y chicos, o en el éxito escolar de alumnas y alumnos. Las conclusiones de los informes internacionales, nacionales y autonómicos de evaluación sobre el sistema educativo y las propias estadísticas elaboradas por el Ministerio y Consejerías de Educación ofrecen datos a niveles descriptivos, pero apenas disponemos de información que nos permita adentrarnos en las experiencias de quienes viven el éxito o el fracaso y entender qué les mueve o qué impide que se involucren en la escolaridad, cómo experimentan ese éxito o ese fracaso y qué sentido vital encuentran a su estar en la escuela.

Aunque se han formulado explicaciones diversas, hay un aspecto en el que han incidido algunas de las investigaciones disponibles y que apunta que las diferencias en rendimiento escolar entre chicas y chicos tiene relación con las diferentes actitudes de unas y de otros ante la escuela, el trabajo escolar y el aprendizaje (Francis, 1999; Warrington, Younger y Williams, 2000). En estos análisis se hace patente la fuerza de la subjetividad y el papel que juega la construc-

ción de la masculinidad y la feminidad, sobre todo cuando hablamos de adolescentes y jóvenes. En este ámbito hay un importante cuerpo de investigación que ha indagado en las relaciones entre construcción de la masculinidad y la vivencia del trabajo escolar (Rodríguez, 2007; Sukhnandan & Kelleher, 2000). Sin embargo, sabemos muy poco sobre el modo en que las chicas viven la construcción de “ser mujeres” y cómo ello se relaciona con su experiencia de escolarización.

Desde otra perspectiva, el informe de la red Eurydice (2010) muestra la preocupación de la Comisión Europea por analizar la persistencia de las desigualdades de género. Los diferentes estudios existentes muestran que, aún existiendo desigualdades en detrimento de las chicas, éstas logran mejores resultados escolares que sus compañeros (tanto en términos de adquisición de conocimientos como en tiempo de escolarización o de satisfacción en las relaciones con y en la escuela). Una conclusión idéntica ofrece el último estudio realizado en España sobre la escolarización de niñas y niños gitanos en educación primaria y en infantil (FSG, 2010).

Sin embargo, se ha prestado muy escasa atención a comprender el significado y las condiciones que posibilitan ese mayor éxito escolar de las chicas. Es por ello que, más allá de los trabajos de Becky Francis, Christine Skelton y Barbara Read (2009, 2005, 2000), o de los realizados con niñas gitanas en España (Abajo y Carrasco, 2004), apenas disponemos de investigación que nos permita entender las razones por las que las chicas alcanzan mayores niveles de éxito escolar, cuáles son los elementos clave que facilitan esos altos logros y cuál es su experiencia de relación con la escuela y con los saberes escolares.

## PARTE II

### PRINCIPALES CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

#### 1. Contextualización metodológica

Esta investigación es un estudio preliminar, muy limitado en el tiempo y por tanto también metodológicamente, insuficiente en todo caso para abordar con más seguridad una cuestión realmente compleja. En última instancia, el propósito que nos ha guiado ha sido tratar de encontrar alguna luz a la pregunta: ¿Qué podríamos hacer, desde la escuela, para favorecer que todos los alumnos, que todas las alumnas, tengan éxito? En este trabajo, y tomando en consideración las distintas concepciones de éxito que se manejan en la investigación, hemos considerado que son estudiantes de éxito quienes:

- ✗ Logran resultados satisfactorios respecto a los estándares escolares.
- ✗ Transitan por la escolaridad con satisfacción, sintiéndose pertenecientes al lugar en el que están y encontrando sentido a lo que hacen y al modo de hacerlo, incluso cuando han debido superar dificultades personales o sociales.

No resulta sencillo definir el éxito escolar, ni identificar a estudiantes de éxito. Hemos podido constatar que tanto en la literatura pedagógica como entre el profesorado, existen diferentes concepciones. Ello se ha evidenciado en los debates con el profesorado que ha seleccionado a nuestros estudiantes. Sobre todo ha prevalecido la potencia de la asociación éxito-altas calificaciones, que buscábamos ampliar. Esa asociación es la que ha hecho, también, que haya resultado mucho más complicado seleccionar estudiantes de CF que de Bachillerato. También para los estudiantes hay diferentes concepciones. Así, mientras la mayoría de Bachillerato sí siente que son estudiantes de éxito, las y los chicos de CF muestran su extrañeza por haber sido seleccionados y, a pesar de ello, no se viven como tales.

Hemos seleccionado una muestra intencional de 26 estudiantes, 16 cursando Bachillerato y 10 Ciclos Formativos, en 12 centros urbanos y semiurbanos de Málaga, Sevilla, Granada, Cádiz y Almería. Se trata de 12 chicas y 14 chicos, estudiantes de Bachillerato de Ciencias Sociales (9) y Ciencias (7), así como de diferentes ramas de Ciclos Formativos: Informática (4), Ámbito Sanitario (3), Comercio (1) y Turismo (1). Además, hemos entrevistado a 11 docentes, seleccionados por estos estudiantes como especialmente significativos en su trayectoria escolar: 3 enseñan en primaria, 1 en CF y 7 en Bachillerato.

Hemos realizado entrevistas semi-estructuradas (2 por estudiante como media), con un enfoque fenomenológico (Van Manen, 2003), que han sido grabadas y transcritas. Como complemento, hemos utilizado un cuestionario de contexto, que nos ha proporcionado datos generales para conocer mejor el ambiente familiar en que viven; y la técnica del foto-lenguaje, para explorar a través de recursos visuales y evocadores aspectos relacionados con emociones y vivencias sobre su trayectoria escolar y la percepción de sí en ese recorrido por la escolaridad (Baptiste y Belisle, 1991).

Hemos encontrado, como Rosario Izquierdo (2011), que los chicos tienen más dificultad que las chicas para pensar y hablar sobre sí mismos: “las chicas son más proclives a las confidencias, verbalizan con mucha más facilidad que los chicos detalles a veces bastante íntimos y/o conflictivos sobre sus relaciones, aportando gran cantidad de información sobre la naturaleza de los diversos vínculos. [Mientras que los chicos....] ofrecen narraciones más escuetas y centradas en lo superficial, en lo anecdótico” (590). También hemos constatado que a las chicas y a los chicos de Bachillerato parece que les ha resultado más sencillo pensar y hablar sobre sí mismos y su experiencia en la escuela que a los estudiantes de Ciclos Formativos.

## 2. Procedencia social y contexto familiar

Todas y todos estos estudiantes viven en un contexto familiar estable, la mayoría con uno o varios hermanos, y de un contexto socioeconómico medio-bajo. Se confirma que los padres tienen un nivel mayor de estudios que las madres (y una mejor situación laboral), siendo en todo caso más alto el nivel de estudios de padres y madres del alumnado de Bachillerato que de Ciclos Formativos; también es más estable la situación laboral en familias de estudiantes de Bachillerato: de los 4 padres desempleados, 3 lo son de alumnos de CF. En ambos casos, la mitad de las madres trabajan fuera de casa, lo que quiere decir que la otra mitad lo hace realizando las tareas del hogar.

Tal como señalan todos los estudios, existe una clara relación entre éxito y nivel sociocultural de la familia, establecido sobre todo en términos de nivel de escolaridad de los padres. El nivel de los padres de chicos y chicas de Bachillerato es más alto que el de Ciclos Formativos.

NIVEL ESTUDIOS	BACHILLERATO		CICLOS FORMATIVOS	
	PADRES (%)	MADRES (%)	PADRES (%)	MADRES (%)
PRIMARIA	19	19	40	30
SECUNDARIA	38	56	50	50
SUPERIOR	43	25	10	20
	(31 UNIV. - 12 FP)	(UNIV.)	(UNIV.)	(FP)

### Trayectorias y expectativas

Nuestros datos indican que el éxito escolar se genera en una trayectoria, a lo largo de la primaria y sobre todo de la secundaria. Así lo señalan los diferentes recorridos de estudiantes de Bachillerato que han tenido una trayectoria estable. Sin embargo, la historia de las chicas y los chicos de CF, nos indica también que, haber tenido dificultades en esa trayectoria -incluso habiendo sido de cierto calado- no es una condena, y que puede revertirse esa tendencia, con los apoyos necesarios y, en ciertos casos, a través de un proceso de maduración personal.

Se trata de estudiantes que tienen tras sí una trayectoria larga de escolaridad, que comenzó en la Escuela Infantil. Una trayectoria que ha tenido un recorrido bien distinto para quienes cursan Bachillerato y quienes están en Ciclos Formativos. De los 11 estudiantes que han repetido algún curso a lo largo de su vida escolar, 8 están en CF y 3 en Bachillerato, dándose la circunstancia de que en este nivel, todas las chicas que hemos entrevistado han repetido al menos un curso, ya sea en la ESO o en el Bachillerato. Puesto que uno de los criterios para seleccionar a los estudiantes era que podrían haber tenido que superar dificultades, no es extraño que hayan tenido una trayectoria irregular en primaria o en secundaria; y los datos que nos han ofrecido confirman el sentido académico-social de los niveles de enseñanza postobligatoria, indicando que quienes van al Bachillerato han tenido una trayectoria más regular y estable; y que quienes van a Ciclos Formativos han tenido una experiencia escolar más irregular.

En cuanto a las calificaciones a lo largo de su escolaridad, en ambos casos las notas han sido más altas en primaria que en secundaria y ligeramente más altas y más estables en las chicas que en los chicos. Donde sí hay unas diferencias muy nítidas entre estudiantes de Bachillerato y de Ciclos Formativos es en las expectativas que tienen para su futuro inmediato. Todas las chicas y todos los chicos de Bachillerato piensan continuar estudiando una carrera universitaria (una expectativa que coincide con la de sus familias), mientras que sólo 2 chicos de CF piensan lo mismo. Todas las chicas piensan continuar cursando un Ciclo Formativo Superior, en lo que coinciden 2 chicos, mientras el tercero piensa abandonar cuando termine el Ciclo Medio que está cursando. Sus familias no suelen coincidir con ellas y ellos en sus expectativas: a veces es más alta y, con más frecuencia, es más baja que la que tienen sus hijos e hijas.

En nuestro estudio, pues, nos encontramos con dos tipos de trayectorias: las de estudiantes de Bachillerato, que en líneas generales han sido de éxito, con un currículum estable, sin repeticiones y con un tránsito vivencial “agradable” por la secundaria obligatoria; y la de quienes cursan CF, a veces tras haber abandonado el Bachillerato, con trayectorias más difíciles, más sinuosas, con repeticiones y, sobre todo, con experiencias vitales bastante “frustrantes” en secundaria.

### El significado de ser un/a estudiante de éxito

Aunque las calificaciones les importan mucho, nuestros estudiantes diferencian tener buenas notas y tener éxito. Tener éxito es algo más, y mucho más complejo. Y hay diferencias importantes en la vivencia del éxito entre estudiantes de Bachillerato y de Ciclos Formativos.

Las chicas y chicos de Bachillerato, que se consideran en general como buenos estudiantes, encuentran el sentido a lo que hacen en la proyección hacia el futuro. Tener éxito es la posibilidad de labrarse un futuro mejor: conseguir la formación adecuada para proseguir estudios en la universidad y poder optar a un trabajo que les proporcione buenas condiciones de vida. Esa idea de tener una buena vida en el futuro no excluye la satisfacción de saber, de entender el mundo, para formarse como persona. Hay en muchos de estos estudiantes una referencia expresa al placer que produce saber, que es una fuente de gratificación en sí mismo. En esto coincide el profesorado que hemos entrevistado, que habla del gusto por conocer, del interés y la curiosidad como un rasgo de los estudiantes de éxito. Como señala un profesor, lo que cree que mueve a estos estudiantes es “lo que menos dicen y aunque no sean muy conscientes: que les

gusta aprender, que les gusta estudiar”. Esto es lo que, desde su punto de vista, de verdad les impulsa aunque luego lo traduzcan en motivaciones externas, como ser abogado, profesor... “Pero en el fondo, el verdadero motivo de que se sienten todas las tardes a estudiar en su casa, es que les gusta, porque disfrutan, porque obtienen satisfacción de ver que les salen los trabajos, que entienden las clases, que pueden participar” (Manuel).

Tener éxito, que es algo que se fragua a lo largo de toda la escolaridad, y las renunciadas y esfuerzos que les supone, lo asocian a su madurez y al peso de las experiencias anteriores. Tienen un alto sentido de la responsabilidad, son constantes y muestran un interés que cultivan y nutren, desde la consciencia de sus capacidades, arropados por un buen autoconcepto académico. Tener éxito, por otra parte, les hace estar satisfechos y sentir que responden al apoyo que les presta su familia.

Las chicas y los chicos de Ciclos Formativos tienen dificultades para reconocerse como estudiantes de éxito. Por eso, valoran mucho que sus profesores les hayan concedido ese mérito. Aunque tener éxito se traduce en que logran buenos resultados en sus estudios, lo que realmente traslucen sus respuestas es cómo les hace sentir: felices, bien, en movimiento (y no un inútil, dice un alumno). Se sienten capaces, dicen algunos: por fin logran encontrar sentido a lo que hacen.

Todas y todos se muestran comprometidos con el estudio. Encontrar un trabajo, y formarse para ello, es una meta fundamental que da sentido al esfuerzo que hacen. Un trabajo muy definido, que esperan realizar en un futuro cercano. A pesar de esta orientación, también les importa formarse como personas, llenando el vacío que tienen quienes no tienen cultura, como señala Lorena. Estudiar es importante, dice, para tener más conocimientos y saber qué hacer. Ella no quiere ser como esos “chavales que están trabajando pero que no tienen, que no saben, que no están formados como personas, no saben nada, no tienen cultura. Tienen ese vacío” (Lorena).

## Actitudes hacia la escuela

Las alumnas y los alumnos de éxito tienen una actitud positiva hacia la escuela, caracterizada por el compromiso, la constancia y la responsabilidad. Ellas y ellos han desarrollado un proyecto vital del que la escuela forma parte; y esto es posible cuando tienen interés real, intrínseco, que les da sentido y genera expectativas hacia los saberes escolares. Tener un proyecto vital definido, del que forma parte el estudio, genera a su vez compromiso con la escuela y los saberes escolares, que son fundamentales para tener buenos resultados académicos (Akey, 2006), y una relación positiva con el saber (Charlot, 2007) que les permite sentirse satisfechos con lo que hacen (Gorard & See, 2011).

Se definen como responsables y comprometidos frente al trabajo escolar, pero solo las chicas y los chicos de Bachillerato hablan de sí mismos como constantes, una cualidad que -como veremos- resulta definitoria para caracterizar al “buen estudiante” tal como lo entienden estos alumnos.

Su horizonte de sentido está en el futuro; no en lo que ahora hacen o lo que les aporta, sino en las posibilidades que ofrece para el futuro. Un futuro inmediato, ligado a un trabajo concreto, para los estudiantes de CF; un futuro más lejano y menos definido para los de Bachillerato. Ese futuro da forma a un proyecto vital fuerte y sostiene la continuidad escolar. Ir la Universidad y poder tener un futuro mejor para los de Bachillerato y desarrollar un trabajo concreto en un futuro cercano para los de CF. En ese proyecto vital muestran un deseo de ampliar sus posibilidades y de tener más opciones vitales y laborales que sus padres, algo que es más explícito en el caso de las chicas que en el de los chicos: “Quiero estudiar porque no quiero tener la vida de mi madre, no quiero ser ama de casa. Mis tías dejaron sus estudios y ahora se arrepienten, y yo no quiero tener que arrepentirme de nada” (Raquel).

Algunas y algunos, sobre todo en Bachillerato, viven el ser buen estudiante como un modo de formarse como persona, tener cultura, disponer de recursos para vivir mejor en un sentido amplio. Diríamos que más los estudiantes de Bachillerato que los de CF tienden a ver la educación como un “bien” que les reporta beneficios, no sólo ahora sino a más largo plazo y en diferentes dimensiones de la vida: “Creo que el conocimiento es lo que te da satisfacción, conocer lo que te rodea” (Jaime); “Estudiar es importante para ser mejor persona, porque yo cada día aprendo algo nuevo, y eso lo voy guardando y alguna vez lo necesitare” (Sonia).



Tener ese proyecto vital, en algunos casos por primera vez, hace que se confíen en sí mismos y en ser capaces de lograr sus metas. Los de Bachillerato de un modo general y más claro; mientras los de Ciclos Formativos están adquiriendo esa confianza al ver que obtienen buenos resultados en sus estudios y, por tanto, comienzan a sentirse capaces, después de una trayectoria escolar muy poco fructífera en algunos casos.

Como señalábamos antes, la constancia es el rasgo del “buen” estudiante. Por eso, sólo los estudiantes de Bachillerato (y no todos) se definen con este rasgo. Los estudiantes de CF, que tienen dificultades para reconocerse como alumnos de éxito, dicen no ser buenos estudiantes porque les falta constancia, porque son “flojos” (sobre todo los chicos). No sorprende, por tanto, constatar que los estudiantes de Bachillerato tienen un autoconcepto académico más alto que los de Ciclos Formativos. Suelen tener un plan muy organizado para estudiar. Es una elección pero también una opción muy sensata, adaptada a las necesidades de cada uno, para sacar el máximo partido de sus posibilidades. Este rasgo es mucho más acusado en los estudiantes de Bachillerato que en los de CF. Ello les supone esfuerzo y sacrificios para llevar una vida muy ordenada: tareas diarias, fines de semana dedicados a estudiar, restar tiempo al ocio, a amigos y parejas... Y tienen que establecer prioridades. Primero es el estudio; luego, el deporte (que para los chicos también es fundamental), y el ocio con amigos y familia.

Un rasgo que caracteriza a las y los estudiantes que hemos entrevistado, ya sean de Bachillerato o de CF, es su actitud positiva ante la escuela, que se concreta en dos tipos de conductas: atender en clase y respetar las normas de convivencia establecidas: “Siento que es muy buena mi actitud ante los estudios. Soy respetuosa con todos mis profesores y con las normas de la clase” (Isabel); “Soy buen estudiante, alguien que tiene buen comportamiento, que no se escapa ni la lí” (Pepe).

Atender en clase, prestar atención, seguir las explicaciones de los profesores, concentrarse en lo que están haciendo, todo ello les facilita la comprensión de lo que tratan de aprender: “Suelo estar atenta siempre, siempre estoy atenta” (Raquel); “Siempre estoy concentrado; la verdad es que ya que estoy obligado en la clase, pues aprovecho el tiempo” (David).

Es una muestra de su interés por los saberes escolares, por aprender. Aunque no siempre derive de una comprensión profunda de lo que se les enseña ni de que todos los contenidos les resulten atractivos, pues encuentran que hay materias y actividades que no les gustan, a las que no les encuentran sentido o en las que se a veces se aburren. No es un interés instrumental, para tener

buenas notas. Aunque tener buenas notas es importante para todos, lo que reconocen como claves para definir a un buen estudiante no son las notas, sino tener interés por estudiar y por conocer.

Estas chicas y estos chicos reconocen tener un buen comportamiento, respetar las normas de clase. Es un espacio de aprendizaje y de convivencia, que tiene normas que deben respetar; y es una forma, también, de colaborar con el profesor para que la clase pueda desarrollarse de manera efectiva.

Y todos coinciden al indicarnos que, en su experiencia, las chicas son mejores alumnas. Nuestros estudiantes tienen muy claro que los alumnos son quienes, generalmente, crean un clima de falta de respeto por las normas y la disciplina. Mientras que las chicas parecen más interesadas que los chicos por el estudio y el trabajo escolar, “son más tranquilas, más atentas” (Araceli), y suelen estar “más predispuestas a participar” (Gaby), quizá -añade- porque maduran antes y “no sienten la necesidad de hacer el idiota”. Coinciden en ello con el profesorado, que señala que las niñas son más maduras, más centradas en el trabajo, más colaboradoras y tienen, en mayor medida que los niños, un proyecto vital del que forma parte el estudio: “Yo creo que las chicas le echan más cuenta a los estudios, son más ordenadas y tienen otra forma de estudiar también... Yo creo que ellas le dan más importancia a los estudios que los niños; los niños van a otra cosa” (Cristóbal).

### Estilos de enseñanza

Respecto a sus preferencias en estilos de enseñanza, alumnas y alumnos prefieren las clases participativas, el aprendizaje no memorístico y profesores que den confianza para poder realizar preguntas, siempre en el marco de una pedagogía transmisiva. Les gusta que sus profesores mantengan la disciplina necesaria para que puedan aprovechar el tiempo. Sí encontramos diferencias en preferencias entre el alumnado de Ciclos Formativos que se inclina más por los trabajos en grupo y trabajos prácticos, mientras en Bachillerato ponen más énfasis en que el profesor o la profesora explique bien. El alumnado de Bachillerato está más preocupado por las calificaciones que el de Ciclos Formativos, más centrados en el mundo laboral.

Así pues, los modelos y estilos de enseñanza preferidos por el alumnado son tradicionales -métodos transmisivos basados en explicar y corregir-; y suelen rechazar otros estilos más activos -realización de prácticas, investigaciones, trabajos en grupo- que, aunque valoran de ellos que les permiten aprender mucho,

les ocupa mucho tiempo y les crea inseguridad en las calificaciones. Dentro de este modelo transmisivo, la mayoría coincide en preferir clases bien preparadas, valorando por tanto que su profesorado tenga amplios conocimientos sobre su materia, pero también que se preocupe por cómo los transmite. En Ciclos Formativos, aunque hay una mayor variedad de estilos de enseñanza, sobre todo porque algunas materias tienen un marcado componente práctico, también valoran la seguridad que les ofrecen las clases en las que los docentes explican y ellos y ellas hacen las tareas.

Tanto unos como otros prefieren un sistema ordenado, regulado por el profesor o profesora, porque eso les da seguridad de que lo que aprenden lo aprenden “bien” y no tendrán problemas en los exámenes. Esto no implica necesariamente un aprendizaje memorístico, sobre todo en Bachillerato, donde valoran al profesorado que explica bien, pone ejemplos y les facilita la comprensión de lo que tratan de aprender. Estos estudiantes de Bachillerato prefieren un trabajo activo sobre las materias más que ejercitar la memoria. En Ciclos Formativos hay una tendencia mayor hacia un aprendizaje memorístico, que en ocasiones prefieren a un modo más significativo de aprender. Esta preferencia ha sido constatada también por Maquilón y Hernández Pina (2011). En todo caso, todos son partidarios de los trabajos individuales, que les consumen menos tiempo y les ofrecen más seguridad, si bien los de Ciclos Formativos -para el trabajo en clase- prefieren las tareas prácticas que, a algunos, les gusta hacer en equipo.

Son estudiantes, sobre todo en Bachillerato, que realizan sus tareas tanto en clase como en casa, a través de un plan organizado que, en el caso del alumnado de Bachillerato, se ha convertido en un hábito y es apoyado por la existencia de condiciones materiales apropiadas y el estímulo de la familia. Suelen estudiar solos, en ambientes que favorecen la concentración, y a menudo es la casa, aunque puede ser también la biblioteca o un espacio compartido con otros. Por todo ello, las y los estudiantes de Bachillerato se consideran constantes y responsables, tanto de su trabajo como de sus resultados. A las chicas y los chicos de Ciclos Formativos, por la trayectoria más difícil en los estudios, por carecer de hábitos tempranos en este sentido, por no haber tenido experiencias tempranas de éxito, les cuesta más esfuerzo sostener una organización diaria y la constancia en los estudios (además, quizá, de que no tienen una exigencia de tareas diarias tan alta como en Bachillerato). No obstante, todos los estudiantes, tratan de sostener un compromiso global, tanto con las asignaturas que les gustan como con las que no.

En cuanto a la evaluación, la forma habitual que adopta es la del examen, tanto en Bachillerato como en Ciclos Formativos. Casi siempre son exámenes memorísticos y los valoran como suficientes para mostrar lo que han aprendido, aunque algunas alumnas querrían que se tuvieran en cuenta, además del examen, la asistencia, la participación o los trabajos.

Parece sorprendente, y a diferencia de lo que diversos estudios han encontrado (Gorard & See, 2011), que no valoren unos estilos pedagógicos más variados y activos. Es claro que los modelos transmisivos les ofrecen una gran seguridad respecto al control de sus resultados, algo que sin duda les importa mucho. Esta explicación, en todo caso, sería más apropiada para el alumnado de Ciclos Formativos, con un autoconcepto académico débil. En todo caso, y para todos los estudiantes es importante pensar que esta preferencia por estilos más tradicionales y academicistas, se asienta en la experiencia que han tenido y las escasas oportunidades de vivir modelos de enseñanza más activos. No hay que olvidar, tampoco, la fuerza simbólica que tienen las tradiciones académicas y los significados socio-históricos e institucionales de la enseñanza secundaria, centrados en la transmisión de contenidos académicos (Blanco 2000; Hargreaves et al, 1998). No debe menospreciarse el influjo que tiene la vivencia de esta forma de relacionarse con el conocimiento en la construcción de la subjetividad (Contreras et al, 2010). Es por ello que, cuando el modelo academicista es dominante culturalmente, los estudios indican que los estudiantes muestran preferencia por ellos (Funes, 2010; Compagnucci y Cardós, 2012).

### 3. Las relaciones con el profesorado

Al ser entrevistados, estas chicas y estos chicos dejan claro desde el primer momento que el colegio y el instituto son dos instituciones educativas bien distintas. Las palabras elegidas para hablar de los centros donde han cursado la educación primaria (y, en ocasiones, también la etapa de infantil) denotan mayor familiaridad, una mejor valoración y les evocan recuerdos más positivos y añoranzas. Hemos de recordar que el alumnado entrevistado ha tenido buenas experiencias en estos años, recuerdan la primaria como una etapa dulce, exitosa. Algunos y algunas -sobre todo en CF- han encontrado los problemas con el sistema educativo durante la etapa de la educación secundaria.

Al igual que, en general, tienen palabras más amables para hablar de sus colegios, se refieren a sus maestras y maestros de esa etapa con más afecto. Reconocen en ellas y en ellos a personas que les han enseñado, que les han apoyado, les han ayudado, les han mostrado cariño y se han preocupado por ellos y

ellas. Aquellos docentes a los que aluden, son valorados como buenas personas, alegres, divertidas, cercanas... Podríamos destacar que las chicas se centran más en estas cualidades que los chicos. También hacen referencia a su forma de dar las clases, les recuerdan por determinadas características, como el explicar bien... “Era muy buena persona y también explicaba muy bien, dedicaba mucho tiempo a corregir los ejercicios y a explicarnos las cosas tranquilamente. Era muy divertido, muy risueño, nos lo pasábamos muy bien con él.” (Irene).

Cuando nos centramos en su paso por el instituto las vivencias no siempre son muy positivas, aunque la mayoría valora aspectos de la educación secundaria. Tienen ciertas dificultades para referirse a profesoras y profesores que, según sus puntos de vista, les hayan dejado huella; docentes a quienes reconozcan especialmente por su labor.

Los chicos hablan de quiénes les gustan más, quiénes valoran más: a veces por sentirse identificado con su carácter, con su forma de ser (Diego), o por tener una relación más estrecha (Jaime), o con su forma de dar la clase (Antonio). En general, se refieren a vivencias positivas valorando las relaciones que han establecido con sus docentes, aunque también hay quien tiene una experiencia menos positiva y sus palabras son elocuentes acerca de cómo se ha sentido en determinados momentos: “a veces estás cambiando un poco y ya pasan de ti, eso hay que decirlo, pero pasan de ti olímpicamente, no se preocupan, ya es que incluso ni te llaman para salir a la pizarra, siempre a los mismos, a los que estudian, a los buenos...” (Dino).

Por su parte, tanto las chicas que cursan Bachillerato como las que cursan Ciclos Formativos aluden a aspectos más personales, de la relación que establecen con sus profesores y profesoras, y a cuestiones pedagógicas: “Mi profesora de lengua del año pasado era eso, ella sabía perfectamente cuando tú tenías un problema o cuando no tenías problemas personales, lo saben porque llevan muchos años con nosotros, bueno años, horas, y en cierta manera conocen a cada uno de sus alumnos” (Lola). Es de destacar que más de la mitad de las chicas de Bachillerato se refieren a su profesor o profesora de Matemáticas.

En general, como ya hemos adelantado, las chicas que cursan Ciclos Formativos no difieren en las valoraciones de las que hacen sus compañeras que cursan Bachillerato, aunque son más parcas en palabras.

### ¿Qué cualidades destacan en el profesorado?

Los chicos y las chicas que hemos entrevistado hablan del profesorado en dos planos. De una parte, aluden al trabajo que realizan en el aula y, de otra parte, al apoyo y a la confianza que les ofrecen. Son estos los dos ejes sobre los que pivota la valoración que suelen hacer de sus profesores y profesoras: “Nos entiende, se pone en nuestra situación, nos ayuda mucho, por ejemplo, cuando hay un conflicto, ella entra a defendernos, si tenemos razón, claro. Me gusta cómo explica y me entero muy bien con ella” (María). Sin embargo, no es infrecuente, sobre todo en CF, que aunque valoren las relaciones personales, subrayen su capacidad para explicar bien: “Y el profesor siempre nos ha dicho que si tenemos algún problema podemos hablar con él fuera de clase. Aunque creo que eso no es tan importante. Importa más que explique bien” (Juan).

La mayoría centra sus aportaciones en ese primer eje anunciado: cómo realiza el profesorado su trabajo. Es llamativo que las chicas y los chicos insisten en que lo que esperan de sus profesores/as es que expliquen bien y que les exijan realizar las actividades, que fomenten la participación, que se “tomen su trabajo en serio”, que “no les hagan perder el tiempo”. “Siempre tuve profesores estrictos, que es lo que siempre me ha gustado, porque me gusta que te pongan en tu sitio... Los típicos que están de broma, que pasan de ti, esos nunca me han gustado” (Lorena).

Son muy conscientes de cuál es el papel que atribuyen a sus profesores/as, quieren que les ayuden a aprender, que les faciliten el avanzar en la senda académica, que les ilusionen por los conocimientos. Ahora bien, también son conscientes de que la seriedad en el trabajo no implica la ausencia de momentos de desahogo. La combinación del trabajo serio con la distensión de las bromas puntuales parece ser la más adecuada para tener más éxito y es muy reclamada por el alumnado de los Ciclos Formativos. “Las clases se hacen muy divertidas, explica muy bien, las veces que haga falta. Es muy bromista, pero cuando tiene que ponerse serio se pone y da muy bien las clases, sabe mucho de matemáticas. No es un profesor que está todo el día de bromas. Es simpático, sabe hacerse respetar, se preocupa mucho por nosotros” (Irene).

Cuando aluden al trabajo serio lo vinculan al dominio de los saberes cuyo aprendizaje han de facilitar, a la correspondencia entre el trabajo que se realiza en el aula y el contenido de los exámenes, a la insistencia en las explicaciones hasta que los contenidos se comprendan, a la preparación de las sesiones, a la rapidez en la corrección de los exámenes, a la actitud agradable, cordial y de respeto en las clases. En definitiva, nos muestran un determinado perfil de do-

cente: profesional, entusiasta, vocacional, responsable y cercano... pero no amigo. Muestran con claridad que no demandan de sus profesores y profesoras que se muestren como sus colegas y que esperan que tengan autoridad en el aula, la cual distinguen con claridad del autoritarismo.

Además, hay quien plantea que esa labor de enseñanza debe ir dirigida a todo el grupo clase, la relación con los profesores es mejor cuando se aprecia que no hay trato discriminatorio hacia el alumnado. Es criticado, especialmente por quienes cursan Ciclos Formativos, el que el profesorado se centre más en quien va mejor. Realizan llamadas de atención a esos docentes que dan por perdidos a alumnos y alumnas que, de alguna manera, están reclamando algo más de atención para engancharse en los estudios. Es una muestra clara de los procesos que viven estas y estos adolescentes, quienes a veces actúan de forma que sus muestras de desapego al sistema son llamadas de atención para que les den un lugar y les ayuden a “reincorporarse.” Por su parte, hay alumnos de Bachillerato que valoran esta misma cuestión desde su prisma -que suele ser la de quienes reciben más atención-, lo cual no les mantiene al margen del problema. “Si sacabas más nota los maestros te prestaban más atención que a los que sacaban peores notas, eso sí; y también he visto que descuidaban a quienes no las sacaban tan buenas y supuestamente deberían apoyar a esos más” (David).

Aun siendo algo parcos en palabras para abordar los aspectos más estrictamente vinculados a las relaciones personales, el otro eje anunciado, en las entrevistas destacan algunas de las cualidades que más valoran. Las chicas y los chicos tanto de Bachillerato como de los Ciclos Formativos suelen aludir a la confianza que les muestran (creen que mediatizadas por la escasa diferencia de edad en este último caso), al hecho de que les den consejos, a que les muestren cercanía (que entienden les hace comprometerse más), que sean respetuosos, que se preocupen por ellos, que les conozcan, que les hablen... Valoran que estén disponibles para la enseñanza y cercanos y preocupados para hacerles una llamada de atención si hace falta, pero, si hay que elegir, prefieren que sean serios realizando su trabajo, que expliquen bien y sean consecuentes con el tipo de tareas que plantean en clase, a que se centren en las relaciones más personales. Hay que decir que suelen establecer diferencias entre el profesorado de primaria y el de secundaria; valoran más la cercanía del profesorado de las primeras etapas y critican que en el Bachillerato las relaciones con el profesorado sean más distantes en líneas generales.

A este respecto hay quien reivindica que el docente tenga una relación directa con sus alumnos y alumnas que, al menos, les conozcan por su nombre. También se han realizado algunas alusiones, en ocasiones demasiado sutiles, al

papel educador del profesor o profesora, a esa huella, a esa formación que va más allá de la instrucción. En palabras de una alumna de Bachillerato: “gran parte de mi educación y forma de ser se debe a mis profesores, los profesores no solo te enseñan que 2 más 2 son 4, no solo te enseñan teoría de su asignatura, te enseñan una forma de ser, una forma de comportamiento, el hecho de también estar en un instituto donde se tienen que cumplir una serie de normas”

Los chicos y las chicas que cursan Bachillerato valoran de sus profesores y profesoras que sepan explicar bien, que insistan en las explicaciones hasta que el alumnado entienda los contenidos, que sean exigentes y les hagan trabajar, que les guste su profesión (lo cual creen que demuestran con sus actitudes en clase), que les motiven y estimulen (que confíen en sus posibilidades y lo hagan palpable cuando ellos y ellas dudan de sí mismos) y que todo ello lo lleven a cabo en un ambiente cordial y distendido. A este respecto sus aportaciones son coincidentes con las mostradas por el alumnado que cursa los Ciclos Formativos.

Para ellos es importante que sus profesores y profesoras les revisen los cuadernos y hagan un seguimiento de las tareas realizadas en clase y en casa. Insisten con frecuencia en que los buenos docentes son aquellos y aquellas a quienes califican como “duros”. Esto implica que son exigentes, que ponen tareas, que no se conforman con excusas del alumnado, que toman represalias cuando no se realiza lo acordado. Esta dureza la aprecian como un valor positivo, es una forma de mostrarles que les consideran, que confían en ellos y en ellas y que creen que pueden avanzar más, es una expresión de la seriedad con la que realizan su labor docente.

Sin embargo, también es evidente en sus discursos que esa seriedad, esa dureza no están reñidas con otro tipo de actitudes y comportamientos. Así, defienden que los buenos docentes son aquellos y aquellas que les animan, les halagan cuando hacen bien las tareas, les abren horizontes, ponen ejemplos comprensibles, al tiempo que son agradables, están disponibles... pero todo ello, siempre, en el marco de la relación docente-discente. Vuelven una y otra vez a recalcar la importancia de que el profesor o la profesora ocupe su lugar, que no se confunda con el de los estudiantes, que no “dimita” como diría María Zambrano: “El profesor tiene que mantener las distancias, pero tener un buen trato con el alumno. Digamos, yo soy el que mando y se hace lo que yo diga, no. Hay que tener amistad, pero en su papel. Tener ‘feeling’ con el profesor, no es que te caiga bien, sino que su metodología de trabajo te guste, que lo entiendas” (Diego).



Cuando hacen referencias al trato más próximo, más de tú a tú, cuando hablan de la confianza, suelen circunscribirla al ámbito académico en contra de lo que podríamos suponer. Tener más confianza no significa abordar más cuestiones personales, significa sentirse con más seguridad para seguir ahondando en la que podríamos denominar relación académica. “Sí me gusta tener una confianza con los profesores porque al tener más confianza pues puedo preguntarle más dudas, puedo preguntarle algunas cosas... si no se tiene confianza pues es más difícil” (Pepe). Es más, hay quien destaca que este es un claro cometido de los tutores y las tutoras. Obviamente hay disparidad de criterios y experiencias entre el alumnado entrevistado, por ello también hay quien reclama más cercanía por parte del profesorado. “A mí me gustaría que fuesen más cercanos, pero realmente cada uno tiene su forma de ser, su personalidad, su forma de trabajar, y yo en eso no me meto, si a ellos les gusta trabajar así y algunos llevan toda su vida trabajando así yo no les voy a decir “sed mas cariñosos conmigo”, eso tiene que salir de ellos, y si no les ha salido en estos años no van a cambiar ahora” (Susi).

Todos los años que llevan en el sistema educativo les han llevado a perfilar a los profesionales de la enseñanza. Declaran con todo aplomo y naturalidad que el trabajo docente no está destinado a cualquier persona, que la enseñanza no debe ser una salida para asegurarse un sueldo, que debe haber otras motivaciones. “Hay maestros, funcionarios, que no tienen deseo de docencia y hay algunos que sí. Y yo creo que eso es importante porque si tú quieres ser funcionario, si quieres tener un sueldo fijo... no sé, búscate otra rama pero es que... la educación es el futuro ¿no? creo yo” (David). “Hay profesores que van a la clase a explicar, van a transmitir porque les pagan. Eso para mí es muy fundamental, que el profesor le guste, que ayude al alumno y se interese por él” (Diego).

Consideran también que en ocasiones debería de haber más control sobre el profesorado para que este realice mejor su trabajo, así como hay quien aprecia diferencias entre el profesorado de las áreas científicas y humanísticas, declarando que el profesorado tradicionalmente denominado “de Letras” se preocupa más por el alumnado. Son muy críticos con aquellos profesores y profesoras que enseñan materias que no dominan bien, es algo que creen percibir con facilidad aun cuando desconocen los motivos estructurales y organizativos que en demasiadas ocasiones generan este tipo de desajustes: “Los alumnos sabemos perfectamente diferenciar entre un profesor que sabe, que de verdad sabe su asignatura, que sabe de lo que está hablando y un profesor que se está leyendo el libro y te lo está contando, que vale, que lo ha dado hace tiempo...” (Lola).

## Las relaciones en el aula

Tal como señalan los estudios que hemos revisado, para nuestros estudiantes las relaciones en el aula constituyen un importante elemento que relacionan claramente con las actitudes hacia la escuela y la posibilidad de éxito.

La primera constatación, tanto para Bachillerato como para Ciclos Formativos, es que el clima del aula, la existencia de un ambiente de trabajo más sostenido y de relaciones entre compañeros, mejora sensiblemente en el Bachillerato y en los CF respecto a la ESO. Subrayan cómo mejora la actitud de las alumnas y los alumnos y cómo va cambiando desde los primeros cursos de la ESO. Algo que viven como muy importante porque todos reconocen el valor que tiene un buen clima de clase, sosegado y que permita el trabajo para poder sentirse bien y avanzar en el aprendizaje.

Así pues, un buen clima de clase resulta un elemento favorecedor del aprendizaje y de la generación de una actitud positiva hacia el. Un buen clima de clase es aquel en el que existen buenas relaciones entre los compañeros, que comparten preocupaciones similares y que tienen sintonía respecto a los estudios; es decir, que comparten el valor de lo que están haciendo. Todo ello favorece la conexión con el profesorado y con la materia en la que están trabajando. Piensan que el clima de clase depende en gran medida de los propios estudiantes, de su madurez y de sus intereses; pero otorgan un claro papel al profesorado como responsable de generar las condiciones apropiadas para el estudio, y también de utilizar estilos metodológicos que faciliten el interés y la implicación.

Tener sintonía con las compañeras o compañeros es un importante elemento para sentirse bien en clase; llevarse bien y sentirse acogido por las compañeras y compañeros parece tener mucha importancia para estas chicas y chicos. Y les afecta mucho (aunque no a todos por igual ni del mismo modo) la imagen que tienen para sus colegas. En ello, ser considerados “empollones” no suele ser deseable, aunque hay algún estudiante de CF a quien le gusta: “Empollón es una palabra buena. Si te dicen empollón es por algo, porque estás estudiando, porque estás callado, porque tienes resultados. A mí me gustaría que todos me dijeran empollón” (Antonio). Pero sus colegas de Bachillerato no suelen compartir esta idea, que asocian a brillar en los estudios pero tener dificultades en las relaciones con los demás y con los amigos. Por eso, la mayoría no se reconocen en este término: porque les importan mucho los estudios, pero también dan mucho valor a las relaciones.

También en su actitud ante la escuela tienen mucha influencia las relaciones con las amigas y amigos y con la familia. Es bastante común, aunque de modo más claro en Bachillerato, que las amigas y los amigos compartan sus mismos intereses por los estudios. Es decir, que con frecuencia (aunque no siempre) sus amigos son también buenos estudiantes. Son conscientes -y lo manifiestan con más claridad en CF- que la elección de los amigos influye mucho en cómo te va en los estudios. Esto lo manifiestan con más claridad estudiantes de CF. Por su experiencia previa, bien sea por haber vivido cómo vincularse a determinados compañeros ha tenido consecuencias desastrosas para ellos, o por el hecho de reconocer el papel que los amigos han tenido para ayudarles a reorientar su vida.

Amigas y amigos tienen un papel muy importante como apoyo a sus iniciativas, como referentes para su autoestima y para reconfortarles cuando pasan por momentos bajos. Reconocen, pues, cómo les influyen positivamente aunque también afirman que es necesario tomar las propias decisiones; así, hay alguno que sostiene su alto interés hacia el estudio a pesar de que sus amigos tienen una actitud bien diferente.

Y todos reconocen la importancia fundamental de la familia. Se sienten apoyados y valoran las posibilidades que les ofrecen para seguir estudiando, la confianza y las expectativas que depositan en ellos. Unas expectativas que, a veces, se convierten en una fuente de presión que no viven como positiva. En todo caso, ese apoyo de los padres o de algún otro familiar, sí parece generar en las chicas y en los chicos un compromiso respecto a ellos, un cierto sentimiento de “deuda” para corresponder a ese esfuerzo y confianza.

Las chicas, de modo bastante común, hacen referencia a la importancia de sus madres, al apoyo que les brindan y al valor que dan a lo que piensan y esperan de ellas. Muchas consideran que sus madres las valoran muy positivamente en relación con la escuela (algo que está relacionado con su deseo de alcanzar niveles educativos que sus madres no pudieron tener), lo cual ya emergió en un estudio centrado en alumnas de 4º curso de educación secundaria obligatoria (García Gómez, Soledad et al, 2009).

### La perspectiva del profesorado sobre el éxito escolar

¿Qué significa el éxito para el profesorado? Tener interés, que les guste lo que hacen, que se implican, que tienen metas y esperanzas de alcanzarlas, que se “enganchan”, que tienen curiosidad y entusiasmo a la hora de trabajar: “Un

alumno que tiene esperanza, capacidad de superación de enfrentarse a retos difíciles y que tiene perspectivas de futuro” (María); “... tiene interés y curiosidad, le gusta aprender” (Manuel).

Y, con mucha frecuencia, también hablan de las buenas relaciones con sus compañeros como un indicador de éxito: “Hay una niña que tiene inquietud por todo, todo le interesa, todo lo que tú le digas se lo bebe, y además es muy sociable con todo el mundo, con todos” (Mónica); “Son muy serios, muy responsables, y algunos de ellos se convierten en líderes” (Paco). También hablan de otro perfil de éxito, valorado socialmente, el de los empollones que no suelen tener buenas relaciones con sus compañeros y que, por ello, algunos docentes no consideran que sean estudiantes de éxito.

Con poca frecuencia, y nunca como un rasgo determinante, estas profesoras y estos profesores hablan de las calificaciones y muchos diferencian claramente a estudiantes de altas calificaciones y estudiantes de éxito, como hace Lara cuando habla de un estudiante “que es brillante, absolutamente brillante, pero que está absolutamente solo”.

Cuando caracterizan a las chicas y a los chicos de éxito utilizan adjetivos como: interés, atención, concentración, generosidad, curiosidad, implicación, entusiasmo, disponibilidad, perseverancia. Hablan también de madurez, de confianza en sí mismos. “Son alumnos que se entregan y que dan, que conectan lo que ellos tienen dentro con lo que proyectan hacia fuera; tienen tesón, perseveran; tienen generosidad, escuchan y tienen criterio propio; y a la hora de afrontar sus problemas o dificultades, en vez de rendirse buscan salir, y salir satisfactoriamente” (María). Las relaciones sociales son, para todos, un elemento importante, tanto o más que las buenas calificaciones. Para algunos, no hay éxito sin buenas relaciones sociales; para otros, el que tengan o no esas relaciones marca la diferencia entre dos perfiles: el de éxito y el de estudiantes brillantes, de altas calificaciones o empollones.

Cuando se refieren a los factores que, desde su experiencia, consideran que influyen en el éxito escolar, hablan de: a) el propio chico o chica; b) la familia y el contexto social y c) la escuela. Todos aluden a los tres elementos, aunque son el primero y el segundo los que se citan como más relevantes y no siempre en el mismo orden. Para algunos lo principal es “el propio niño”: su motivación, el interés que ponga en lo que hace, su madurez, su entusiasmo... Pero también valoran la importancia fundamental de la familia (en algunos casos se señala específicamente a la madre), como un apoyo necesario siempre, pero quizás más cuanto menor es el nivel socio-cultural y del entorno social en el que vi-

ven. Y el propio centro escolar y el profesorado que consideran que es importante, pero no tan determinante como son los elementos anteriores.

Eso no significa que no entiendan que pueden hacer mucho por favorecer el éxito en sus estudiantes. ¿Cuál es el papel del profesorado? Se pueden sintetizar en tres las cuestiones de las que hablan: a) “estar ahí”; b) cuidar la relación; y c) generar entusiasmo.

“Estar ahí” es una expresión utilizada por dos maestras de primaria para señalar cuál es el papel del profesorado, y que comparten otros docentes. “Estar ahí para las niñas y los niños” significa prestarles atención, reconocerles por lo que son, en singular, “mirar y escuchar” lo que dicen, lo que sienten. Es sentirse comprometidos por ayudarles a lograr lo mejor de sí mismos, “sentir amor por lo que hacen y por lo que son”.

Cuidar la relación, mostrándoles que te preocupan, que te esfuerzas por sacar lo mejor de cada una y cada uno, tratándoles con respeto y dedicándoles tiempo. “Darme y esperar” dice María: saber esperar el momento de la niña o del niño, con paciencia; y esperar como expectativas altas y realistas. Algo fundamental, porque “cuando alguien no te importa nada, no esperas nada de esa persona; pero cuando esperas algo, muestras que esa persona te importa”.

Y generar entusiasmo por aquello que estás enseñando, explicando bien y con detenimiento para que puedan encontrarle sentido. Porque sin ese sentido, sin entender, no hay posibilidades de que se impliquen y tengan éxito. Para ello hay que darles herramientas, recursos para que tengan autonomía, para que avancen y para apoyar su curiosidad. Crear un clima de clase en el que puedan estar a gusto, un lugar en el que “el alumno se encuentre con cosas que le van a decir algo” y con un profesor que entra con entusiasmo en clase. Y parecen coincidir en que esa disponibilidad es muy importante, no se trata simplemente de tener recursos didácticos, sino “la inquietud por encontrar las formas de llegar a esas niñas y a esos niños, que tengan ganas de aprender, que estén ilusionados por aprender”, dice María. Porque, en última instancia, y aunque cuando hablan de los elementos o factores que favorecen el éxito escolar no se sitúan en primer lugar, saben del valor de su lugar. Así lo reconoce Angustias cuando al plantearse qué hace que un estudiante salga adelante, reconoce que pueden ser muchas cosas y, entre ellas, haber tenido un maestro o una maestra: “todos hemos tenido algún maestro que si no llega a ser por él, no serías quien eres”.

#### 4. Diferencias entre chicas y chicos

Las percepciones del alumnado coinciden con los informes internacionales con respecto a los mejores rendimientos de las alumnas en las aulas de sus centros. Sobre las causas del éxito escolar hay coincidencia en factores relacionados con la actitud y la disciplina: las chicas participan más en clase, están más comprometidas con la enseñanza, mantienen una actitud más favorable a las normas y disciplina y son más responsables. En opinión de algunos alumnos (y en coincidencia con el profesorado) maduran antes y no sienten la necesidad de hacerse las graciosas en la clase a diferencia de lo que le suele ocurrir a los chicos (Francis, 2000; Warrington, Younger & Williams, 2000; Francis, Read & Skelton, 2009). Las chicas parecen tener más incorporado en su proyecto vital el valor de los estudios, y muestran un deseo de ampliar sus posibilidades y tener más opciones vitales y laborales que sus padres, sobre todo que sus madres u otras mujeres de la familia (Marcenaro, 2010).

El profesorado que hemos entrevistado nombra con claridad las diferencias entre chicas y chicos, a pesar de que comparten los rasgos esenciales que identifican a estudiantes de éxito escolar: interés, generosidad, constancia, responsabilidad, seguridad...

Varios reconocen haber tenido más chicas que chicos de éxito. La diferencia más clara y más extendida es que las chicas son más maduras, mientras que los niños “son más infantiles, más tontones” (Mónica) o “niños, niños, niños” (Francisco). Esa madurez, Lara la extiende también como una diferencia entre las estudiantes con éxito y las otras chicas: “Mientras que las demás son ‘maris’ desde los 25 años y su ilusión es casarse y tener niños, las de éxito tienen expectativas, quieren un trabajo” (Lara). Pero también hay quien, como Francisco, indica que en su experiencia las chicas frenan sus expectativas por miedo a que eso les perjudique en sus relaciones con los chicos, mientras que éstos son “más libres en sus actuaciones”.

Asimismo señalan que las chicas son más constantes, más seguras de sí mismas, y dan un lugar relevante a los estudios: “Ellas son más constantes y tienen más claro el estudio como una línea vital importante en su proyecto de vida. Ellas se centran mucho más en el estudio, hacen del estudio más bandera personal, más propia, más vital del estudio y del aprendizaje en general” (Manuel). Aunque también hay algunas chicas que muestran una mayor preocupación por las notas que los chicos, “más competitivas y empollonas” (Lara). En el trabajo en el aula las chicas suelen ser más ordenadas, más cuidadosas con la presentación de sus trabajos, y también más colaboradoras y participativas, más

volcadas en los demás en sus actuaciones; un rasgo que, dice Manuel, no se valora suficientemente por el profesorado y se toma, a veces, como algo propio de ser niñas, “un comentario que es un poco despreciativo y síntoma de no valorarlo bastante”.

En el ámbito social, reconocen a las chicas de éxito más sociables, más colaboradoras con sus compañeros y con mejor posición en el aula: “El estatus que ellas adquieren es importante en la clase, como una especie de guías... y han ocupado este papel con autoridad” (Manuel). Algo que puede estar relacionado con que las chicas tienen menos presión de las compañeras y compañeros: “suelen perdonárselo (el éxito) menos a los niños que a las niñas” (Lara); los niños, dice Luz, tienen más presión de sus colegas y rechazan más a quienes tienen buena actitud hacia la escuela, sobre todo en secundaria.

## EVALUACIÓN GENERAL Y RECOMENDACIONES

- El éxito es un fenómeno complejo que se va construyendo en una trayectoria y en el curso de una biografía y que requiere un abordaje desde diferentes perspectivas: biográfica, institucional, política. En todo caso, no debiera olvidarse que no existe el éxito escolar en abstracto: siempre se trata del éxito de alguien singular, en un contexto específico. Por tanto, aunque se analice en un momento particular, debiéramos pensarlo como un recorrido, una trayectoria en la que intervienen diversos factores: contexto personal, condiciones de escolarización, apropiación de la cultura escolar... Y, de manera muy importante, habría que considerar que -como muestran las y los estudiantes de Ciclos Formativos- es posible revertir una trayectoria no exitosa. Pero también visibilizan que no han sido apoyos pedagógicos los que les han orientado en ese camino, sino un proceso personal de maduración y de responsabilizarse de su vida. Esto supone, sin duda, una llamada de atención hacia la escuela y el profesorado.
- Hay diferencias que parecen consistentes entre estudiantes de Bachillerato y de CF. Diferencias que muestran la importancia de la trayectoria escolar y la potencia de los significados sociohistóricos asociados al Bachillerato (como nivel de excelencia) y los Ciclos Formativos (como destino de quienes tienen menos capacidades y expectativas). Por eso, los estudiantes de CF tienen un autoconcepto académico más bajo que los de Bachillerato y les cuesta reconocerse como alumnos de éxito (Martinot, 2001; Santana, Feliciano y Jiménez, 2009).



- Los datos obtenidos sobre las trayectorias escolares de estudiantes de Bachillerato y CF confirman lo que señalan algunos estudios (García et al. 2013; Escudero et al, 2009) respecto a la importancia de políticas que favorezcan el éxito temprano (en primaria y en los primeros cursos de secundaria). En este sentido hay que subrayar los riesgos de las actuales políticas neoliberales y su énfasis en la “excelencia”, que por definición sólo puede ser de unos pocos (Francis, Skelton & Read, 2009). Políticas que generan la exclusión de la mayoría, enfatizando la competitividad, y el individualismo posesivo (McPherson, 2005), que responsabiliza a cada cual del lugar que ocupa en la sociedad.
  
- Tener un buen autoconcepto académico es fundamental para orientar las decisiones futuras, los proyectos vitales de los estudiantes (Santana, 2009). Y tener experiencias positivas es necesario para tener un buen autoconcepto, experiencias que nos alejen de vivencias que David Hargreaves denominó de “pérdida de dignidad” (cit en Hargreaves, 1998, p. 55) que viven muchos estudiantes en las escuelas secundarias porque no “encajan” con lo que consideran deseable desde la definición social e institucional de lo que significa tener éxito y ser buen estudiante; que no encajan en la norma de excelencia escolar que la escuela (y la sociedad) fabrican (Perrenoud, 1990; Bonal, 2005).
  
- Las alumnas y los alumnos tienen una buena actitud ante la escuela cuando los estudios forman parte de su proyecto vital, cuando tienen interés real, intrínseco, que les da sentido y genera expectativas hacia los saberes escolares (Abajo y Carrasco, 2004). Eso genera compromiso con la escuela y los saberes escolares, fundamental para tener éxito (Akey, 2006) y para tener una relación positiva con el saber (Charlot, 2007).
  
- La percepción del profesorado que hemos entrevistado, así como de las y los estudiantes, coinciden con los resultados de investigaciones internacionales en el hecho de que las chicas tienen una disposición más positiva hacia la escuela y un mejor comportamiento en clase. Hay acuerdo sobre las razones para su éxito en la escuela en términos de actitudes y comportamiento: las chicas participan más en clase, están más comprometidas con la educación, su actitud hacia las normas escolares es más

apropiada y son más responsables. También señalan que las chicas son más maduras y no necesitan “hacer gracias”, como los chicos (Francis, 2000; Warrington, Younger & Williams, 2000; Francis, Read & Skelton, 2009).

- Aunque tener un proyecto vital es necesario y deseable, es preceptivo detenerse en el hecho de que estos estudiantes no encuentren sentido en el ahora a su paso por la escuela. Al contrario de lo que muestran algunos estudios sobre satisfacción en el aprendizaje (Lumby, 2011; Gorard & See, 2011), nuestros estudiantes no ligan esa satisfacción (que siente la mayoría, aunque no todos) a pedagogías con variedad de actividades y enfoques. No cuestionan el modelo transmisivo que viven, y valoran la claridad en las explicaciones, las tareas precisas, las formas de evaluación conocidas y los trabajos individuales. Coinciden con resultados de otras investigaciones (Funes, 2010; Hargreaves, Earl y Ryan, 1998; Compagnucci y Cardós, 2012) y estarían mostrando la dificultad de encontrar sentido en el presente a los saberes escolares, cuando no han tenido oportunidades de vivir otros modelos pedagógicos más activos (Contreras et al, 2010).
- Sin embargo, es difícil pensar en promover el éxito escolar sin cambiar la “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 2001), sin modificar el estilo transmisivo y la fuerte orientación academicista que continúa siendo dominante en los centros de secundaria y que se va a acentuar con la LOMCE. Esta orientación metodológica genera poca implicación, cuando no aburrimiento, y contribuye a establecer una relación instrumental con la escuela y con el mundo. Además, y de modo no menos relevante, las metodologías transmisivas y la orientación académica dificultan que el profesorado pueda centrarse en dar un apoyo efectivo a sus estudiantes. Como señala Hargreaves (1998), la preocupación por “abarcarse la asignatura” dificulta moverse a formas pedagógicas que favorezcan estilos de enseñanza más innovadores, y más apropiados para atender a una variedad de estudiantes; y dificulta unas relaciones más personalizadas y capaces de proporcionar “apoyo” a más estudiantes.

- Debilitar esa orientación académica sería necesario, también, porque lleva aparejada una concepción muy limitada de lo que significa el logro académico y el éxito. Demasiado centrada en aspectos disciplinares e intelectuales, se muestra incapaz de valorar otras facetas del desarrollo personal (sociales, emocionales) y de ampliar la concepción del trabajo intelectual (reflexión, capacidad de búsqueda de soluciones, razonamiento inductivo...). Esa concepción restringida del éxito y del logro genera, por sí misma, altos índices de fracaso.

## PUBLICACIONES Y OTRA DIFUSIÓN CIENTÍFICA DERIVADA DE LA INVESTIGACIÓN

### Artículos publicados o en fase de evaluación

- × M<sup>a</sup> Dolores Molina, Nieves Blanco y M<sup>a</sup> Soledad García Gómez. El profesorado y “su lugar” para estudiantes de Bachillerato. Hallazgos de una investigación sobre trayectorias de éxito escolar. Revista Educaçao, v. 38, nº 2, maio/agosto 2013.
- × M<sup>a</sup> Soledad García Gómez y Nieves Blanco. Las trayectorias de formación de estudiantes de ciclos formativos de grado medio. En revisión por la Revista Profesorado.
- × Nieves Blanco y Carmen Rodríguez. La actitud y el compromiso hacia la escuela en estudiantes de secundaria de éxito escolar. Infancia y Aprendizaje (en prensa).

### Ponencias

- × Nieves Blanco. *Entender la relación con la escuela y los saberes escolares desde la perspectiva pedagógica*. Ponencia en el Seminario “Reflexiones sobre la eficiencia de los sistemas educativos: el caso de Andalucía”, organizado por la Fundación Centro de Estudios Andaluces, y desarrollado en Málaga el 3 de noviembre de 2011.
- × J. Eduardo Sierra. *Pero, ¿éxito el fracaso escolar? Grandes narrativas y voces ¿pequeñas? alrededor de experiencias escolares masculinas de dificultad*. Ponencia ofrecida en la II Ciclo de experiencias contra la marginación social. Málaga, 2 mayo 2012.

### Comunicaciones presentadas en Congresos nacionales e internacionales

- × Carmen Rodríguez Martínez. Diferencias de rendimiento entre alumnas y alumnos: una revisión de los informes internacionales y la literatura. II Congreso Universitario Nacional “Investigación y género”. Sevilla, 16 y 17 de junio de 2011.
- × M<sup>a</sup> Soledad García Gómez y otros. Necesidad de orientación en los PCPI y los CFGM. Una mirada desde la vivencia de la historia personal. XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa. Madrid, 21-23 de septiembre de 2011.
- × Nieves Blanco García. El sentido de los saberes escolares: La experiencia de escolarización de alumnas de enseñanza secundaria. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México (México), 7-11 de noviembre de 2011.
- × José Eduardo Sierra Nieto. La secundaria vivida: vínculos y rupturas en la experiencia escolar. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México (México), 7-11 de noviembre de 2011.
- × Ana Alonso del Pozo. Éxito escolar y género: ¿Hacia un futuro marcado, determinado o elegido? IV Congreso universitario nacional INVESTIGACIÓN Y GÉNERO. Sevilla, 21-22 Junio 2012.
- × Guadalupe Calvo García. ¿Qué significa el amor para las adolescentes con éxito escolar? IV Congreso universitario nacional INVESTIGACIÓN Y GÉNERO. Sevilla, 21-22 Junio 2012.
- × Ester Caparrós y J. Eduardo Sierra. Indagando sobre el sentido del éxito escolar: el caso de Sara. Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa “Investigación de calidad para mejorar la educación”. Barcelona, 5 y 6 de Julio de 2012.
- × Nieves Blanco y Carmen Rodríguez. Promoting continuity and success at school. Attitudes to school in secondary education students. European Conference on Educational Research (ECER). Cádiz, 17 al 21 de septiembre de 2012.
- × José Eduardo Sierra Nieto y Nieves Blanco García. Voices on failure: the students have the floor. European Conference on Educational Research (ECER). Cádiz, 17 al 21 de septiembre de 2012.
- × M<sup>a</sup> Dolores Molina, Nieves Blanco y M<sup>a</sup> Soledad García Gómez. El profesorado y el éxito escolar: la perspectiva de alumnas y alumnos. XII Congreso

Internacional de Formación del Profesorado. Valladolid, 22-24 Noviembre 2012.

- × M<sup>a</sup> Soledad García Gómez y Nieves Blanco. Las diferentes trayectorias académicas como indicadores de la diversidad social. Congreso Internacional de Diversidad Social. Santiago de Compostela, 4 y 5 Diciembre 2012.
- × Nieves Blanco, M<sup>a</sup> Dolores Molina, M<sup>a</sup> Soledad García Gómez, Eduardo Sierra. El compromiso con la escuela desde la perspectiva de estudiantes de enseñanza secundaria de éxito escolar. CIEAE, Lisboa, 2013.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abajo, José Eugenio y Carrasco, Silvia (eds.) (2004). Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Madrid, Cide/Instituto de la Mujer.
- Akey, Theresa (2006). School context, student attitudes and behavior, and academic achievement. An exploratory analysis. MDRC ([www.mdrc.org](http://www.mdrc.org))
- Baptiste, A y Belisle (1991). Dossier photolangage. Des choix personnel au choix professionnelle. Paris. Les editions d'organisation.
- Bauman, Zigmunt (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona, Gedisa.
- Benhabib, Sheila (1990). El otro generalizado y el otro concreto: la controversia Kohlberg-Gilligan y la teoría feminista. En Teoría feminista y teoría crítica. Ensayo sobre la teoría de género en las sociedades de capitalismo tardío. Valencia. Artes Gráficas Soler, pp. 119-150.
- Benhammou, Fathia y Argemí, Roser (2012). Alumnado de origen inmigrado y éxito escolar. Monográfico. Cuadernos de Pedagogía, n º 420, febrero.
- Blanco García, Nieves (2000). El sexismo en los materiales educativos de la ESO. Sevilla. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Blanco García, Nieves (2006). Saber para vivir. En Ana Mañeru Méndez y Anna Maria Piussi, Educación, nombre común femenino, pp. 158-183. Barcelona: Octaedro.
- Boaler, Jo (2006). How a detracked mathematics approach promoted respect, responsibility and high achievement. Theory into Practice, 45, 1, 40-46
- Bonal, Xavier (2003). Una evaluación de la equidad del sistema educativo español. Revista de educación, Nº 330, pp. 59-82.
- Bonal, Xavier (2005). Apropiações escolares. Barcelona: Octaedro.

- Bouchard, P. Et Al. (1997). De l'amour de l'école. Points de vue de jeunes de 15 ans. Montreal (Québec): les Éditions du remue-ménage.
- Bouchard, P. Y S-T Amant, J. (1996). Garçons et files. Stéréotypes et réussite scolaire. Montreal (Québec): Les éditions du remue-ménage.
- Bouchard, P.; Boily, I. Y Proulx, M. (2003). La réussite scolaire comparée selon le sexe: Catalyseur des discours masculinistes. Canadá.
- Charlot, Bernard (2007). La relación con el saber. Elementos para una teoría. Argentina. Libros del zorzal.
- Clandinin, Jean (Ed.) (2007). Handbook of Narrative Inquiry. California: SAGE.
- Colectivo Ioé (2006). Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado. Madrid. CIDE.
- Compagnucci, Elsa y Cardós, Paula (2012). "El adolescente frente al conocimiento?" Orientación y Sociedad, vol. 3, 1-21.
- Contreras, José et al (2010). "Entre ser y saber. La formación de la subjetividad en la escuela Sant Josep". En Fernando Hernández y Montserrat Rifá (coords.) Aprender a ser en la escuela primaria. Barcelona, Octaedro, 57-97.
- Coote, H. (1998). Boys`reading: a question of attitude? English in Aotearoa. Vol.35, pp. 20-24.
- Corbo, Eduardo (2007). "Breve ensayo sobre lo posible". En, Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.) Las formas de lo escolar. Buenos Aires. Del estante editorial, pp. 305-319.
- Council of Europe (2000). Presidency conclusions. Lisbon European Council. Brussels, Council of Europe Press.
- CRAE (2010). Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro. Madrid, Ministerio de Educación.
- Dentith, Audrey (2008). "Smart girls, hard-working girls but not yet self-assured girls: the limits of gender equity politics?" Canadian Journal of Education, vol. 3, 1, pp. 145-166.
- Duschatzky, Silvia (1995). Indicios sobre el sentido del conocimiento escolar: un estudio en los niveles primario y medio. FLACSO, Sede Argentina (Buenos Aires).
- Escudero, Juan Manuel; González, Ma Teresa y Martínez, Begoña (2009). "El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas?" Revista Iberoamericana de Educación, 50, 41-64.



- EURYDICE (2010). Gender differences in educational outcomes: study on the measures taken and the current situation in Europe. Bruselas, European Commission.
- Fernández Enguita, M., Mena, L., Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar. Fundación La Caixa.
- Francis, Becky (2000). Boys, girls and achievement: addressing the classroom issues. London. Routledge.
- Francis, Becky & Skelton, Christine (2005). Reassessing gender and achievement. London. Routledge.
- Francis, Becky; Skelton, Christine, y Read, Barbara (2009). Gender, high achievement and popularity in the Secondary School. Executive summary of research findings.
- Fundación Secretariado Gitano (2006) Incorporación y trayectorias de niñas gitanas en la ESO. Madrid, CIDE/Instituto de la Educación.
- Funes, Jaume (2010). Educar en la adolescencia. Barcelona, Graó.
- García, Maribel y otros (2013). "Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria" Revista de Educación, 361. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-361-135.
- García Gómez, Soledad et al (2009). La Imagen Académica de Alumnas de 4º de ESO según su profesorado, sus familias y las propias chicas. Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Huelva, pp. 1385-1392.
- Gorard, S.; Rees, G.; Salisbury, J. (2001). Investigating the patterns of differential attainment of boys and girls at school. En British Educational Research Journal, 27(2), pp. 125-139.
- Gorard, Stephen & Huat See, Beng (2011). "How can we enhance enjoyment of secondary school? The student view?" British Educational Research Journal, vol. 37, 4, pp. 671-690.
- Greco, María Beatriz (2007). "Cuestión de palabras... Para pensar hoy las escuelas y las adolescencias". En Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.) Las formas de lo escolar. Buenos Aires. Del estante editorial, pp. 285-303.
- Hargreaves, Andy; Earl, Lorna y Ryan, Jim (1998). Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes. Barcelona, Octaedro.

- Hernández, F. (Coord.) (2011). ¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria. Esbrina-Recerca, Universitat de Barcelona.  
<http://hdl.handle.net/2445/18348>
- Hernández, Fernando (2004). Culturas juveniles, prácticas de subjetivización y educación escolar. *Andalucía Educativa*, 46. Pp. 22-24.
- Holden, C. (2002). Contributing to the debate. The perspectives of children on gender, achievement and literacy. *Journal of Education Enquiry*, n.3(1), pp.97-110.  
<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9807014E.PDF>
- IFIIE (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Madrid, Ministerio de Educación, colección Estudios CREADE nº 9.
- Izquierdo, Rosario (2011). “Jóvenes vulnerables a la entrada del mercado de trabajo: visualización de ego-redes en Talleres Prelaborales de la Zona Norte de Sevilla”. *REDES*, 12, 12, 571-603.
- Lumby, Jack (2011). “Enjoyment and learning: policy and secondary school learners’ experience in England”. *British Educational Research Journal*, vol. 37, 2, pp. 247-264.
- Machin, S. y McNally, S. (2006). *Gender and Student Achievement in English Schools*. London. Center for the Economics of Education.
- Macpherson, C. (2005). *La teoría política del individualismo posesivo*. Madrid, Trotta.
- Maquilón, Javier y Hernández Pina, Fuensanta (2011). “Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional”. *REIFOP*, 14, 1, 81-100.
- Marcenaro, Óscar (2007). *La inversión en formación de los andaluces*. Actualidad nº 21. Sevilla Centro de Estudios Andaluces.
- Marcenaro, Óscar (2010). *La educación como factor determinante de la movilidad intergeneracional en Andalucía*. Actualidad nº 56. Sevilla, Centro de Estudios Andaluces.
- Martí, Lourdes (2011). *Alumnado de alto rendimiento*. Monográfico. Cuadernos de Pedagogía, nº 409, febrero.
- Martinot, Delphine (2001). “Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire”. *Revue des Sciences de l’Education*, vol. 27, 3, pp. 483-502.

- Meirieu, Phillippe (2006). Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Barcelona, Graó.
- OFSTED (2003). Boys Achievement in Secondary Schools. London.
- Perrenoud, Philippe (2005). Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción. Barcelona, Ed. Popular.
- Perrenoud, Philippe (2006). El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid, Editorial Popular
- PISA (2006). Competencias científicas para el mundo del mañana. Programa para la evaluación Internacional de alumnos. OCDE.
- Piussi, Anna Maria (2008). Posibilidad de una escuela de libertad. En Leonardo Boff et al. Figuras y paisajes de la complejidad en la educación. Experiencias de resistencia, creación y potencia. Valencia, Instituto Paulo Freire de España.
- Rambla, Xavier; Rovira, Marta y Tomé, Amparo (2004). Paradojas del sexismo educativo: la pobreza escolar masculina. En Carlos Lomas, Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre sexos y coeducación. Madrid: Paidós.
- Reimers, Fernando (2003). La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación, 31, 17-48.
- Renold, Emma & Allan, Alexandra (2006). "Bright and beautiful: high achieving girls, ambivalent femininities, and the feminization of success in the primary school". Studies in the Cultural Politics of Education, vol. 27, 4, pp. 457-473.
- Rodríguez Menéndez, M. Carmen (2007). "Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate". Revista de Educación nº 342, pp. 397-418.
- Santana, Lidia; Feliciano, Luis y Jiménez, Ana (2009). "Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de Bachillerato". REOP, 20, 1, pp. 61-75
- Skelton, Christine, Francis, Becky, Read, Barbara (2010). "Brains before 'beauty'? High achieving girls, school and gender identities". Educational Studies, 36, 2, 185-194.
- Sukhnandan, L. And Kelleher, S. (2000). An Investigation into Gender Differences in Achievement. Phase 2: School an classroom strategies. Slough: NFER.

Van Houtte, Mieke (2004). "Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture". *Educational Studies*, vol. 30, 2, pp. 159-173.

Van Manen, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea-Books.



