

## La construcción del itinerario formativo postobligatorio: Efectos de la atención al bajo rendimiento sobre la expectativa académica

### *The construction of post-compulsory formative trajectory: Effects of underperformance attention programs over academic expectations*

Manuel Tomás Valdés Fernández  
Universidad Complutense de Madrid  
manueltv@ucm.es

**Agradecimientos:** A la Asociación de Sociología Madrileña, por el impulso a la publicación del presente artículo a través del VIII Premio Jóvenes Sociólogos.

**Fuentes de financiación.** El autor desarrolla su actividad investigadora gracias a la financiación del Ministerio de Educación y Formación Profesional y el programa de ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU).

**Resumen:** Los programas de atención al bajo rendimiento durante la educación obligatoria ejercen una labor de orientación que condiciona el itinerario formativo que seguirá el alumno una vez finalice la ESO. La presente investigación se centra en el estudio de dicha orientación y su relación con otras variables fundamentales en la construcción de la expectativa formativa. Para ello se ha llevado a cabo una encuesta en cuatro institutos de la Comunidad de Madrid, observándose a través de un análisis de regresión logística y un análisis discriminante que la mera participación en los programas considerados (repetición de curso, desdobles por nivel de aprendizaje y PMAR) ejerce una importante orientación hacia la Formación Profesional. El distinto origen social de los alumnos participantes y no participantes en tales programas, la separación física y pedagógica de sus aprendizajes y su diferente expectativa formativa han llevado a referir tales programas como una vía académica durante la educación obligatoria análoga a la red primaria profesional descrita por Baudelot y Establet. Se recomienda por tanto evitar herramientas que de forma reactiva a las manifestaciones de bajo rendimiento reagru-

pen a los alumnos por su nivel de aprendizaje, pues tienden a consolidar las desigualdades de rendimiento y convertirlas en trayectorias educativas desiguales.

**Palabras clave:** Rendimiento bajo, enseñanza obligatoria, expectativa académica, reagrupación de alumnos, agrupamiento por aptitudes, análisis de regresión logística, análisis discriminante.

**Abstract:** Low performance attention programs during compulsory education exercise an orientation effect over students, conditioning their educational trajectory after finalizing ESO. This research is aimed at studying that orientation and its relationship with other key variables in the construction of academic expectation. To accomplish that, a survey was carried out among students from four different high schools at Comunidad de Madrid, observing through a logistic regression analysis and a discriminant analysis that mere participation in the considerate programs (grade repetition, regrouping in concrete subjects and PMAR) exercise an important orientation towards Intermediate Level Vocational Education. The different social origin of participants and non-participants in those programs, the physical and pedagogic separation between both learning processes and their different academic expectations has led us to refer such programs as a specific via during compulsory education analogous to the primary professional net described by Baudelot and Establet. Therefore, it is advisable to avoid mechanisms that, reacting to underachievement, regroup students according to their former performance at school, for such programs tend to consolidate performance inequalities and turn them into unequal educational careers.

**Keywords:** Underachievement, compulsory education, academic expectation, ability grouping, logistic regression analysis, discriminant analysis.

## INTRODUCCIÓN

Mejorar los resultados globales de nuestro sistema educativo ha sido una preocupación constante durante las últimas décadas en España. Durante esos años y de forma estructural, alrededor de una cuarta parte del alumnado español no ha logrado titular en la Educación Secundaria Obligatoria y hasta un tercio de la población de entre 18 y 24 años no continuaba estudios en la educación postobligatoria, resultados que han llevado a una notable inestabilidad legislativa y a la propuesta de distintas medidas para atender las situaciones de bajo rendimiento.

Tales medidas se caracterizan por su naturaleza reactiva al fracaso y la preferencia por la reagrupación del alumnado en función de su nivel de aprendizaje, reduciéndose a ofrecer más años de escolarización (repeticiones de curso) y una simplificación de los objetivos y contenidos del aprendizaje que permita alcanzar la titulación en la ESO (adaptaciones curriculares). A nivel de resultados, los programas de atención al bajo rendimiento han funcionado de forma dispar, pero en ningún caso han logrado reducir significativamente el fracaso en la ESO o la inadaptación de muchos alumnos al tipo de aprendizajes característicos de la educación obligatoria. No han sido programas especialmente eficaces en términos de recuperación académica y, sin embargo, han terminado por configurar una vía de progresivo alejamiento de los grupos de referencia en la ESO que tiene por objetivo que el alumnado participante titule en la educación obligatoria y se matricule en el sistema de Formación Profesional.

Es por ello que, más allá de su eficacia en la lucha contra el fracaso escolar, la presente investigación se fije por objetivo analizar los efectos que tales programas puedan tener sobre el proceso de construcción de la expectativa formativa postobligatoria, esto es, de la decisión sobre la alternativa formativa por la que continuar los estudios tras finalizar la ESO, generando posibles ineficiencias en el proceso de toma de decisiones educativas cuyas consecuencias se dejan sentir en etapas educativas posteriores.

A fin de realizar dicho objetivo, se ha logrado la participación de cuatro centros de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid con marcadas diferencias en términos de composición socioeconómica de su alumnado, resultados académicos y forma de abordar el bajo desempeño. Un total de 548 alumnos matriculados en los cursos de 2.º, 3.º y 4.º de la ESO fueron encuestados sobre su horizonte formativo y la vía curricular prevista para alcanzarlo, pudiendo así analizar el papel que los programas de atención al bajo rendimiento y otras variables desempeñan en la configuración de esa expectativa formativa.

La exposición de todo lo anterior se estructura de la siguiente forma. Un primer epígrafe se dedica a la descripción de las principales formas de atención al bajo rendi-

miento que funcionan en el sistema educativo español. Los dos epígrafes siguientes detallan los objetivos del estudio, la metodología empleada y la operativización de las variables utilizadas. Los resultados se exponen en el cuarto epígrafe y se reserva uno último para resumir las principales conclusiones del estudio.

## LA ATENCIÓN AL BAJO RENDIMIENTO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

A nivel global, puede afirmarse que los resultados generales del sistema educativo español no son positivos. España presenta un elevado nivel de fracaso escolar durante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), definido como el porcentaje de alumnos que salen del sistema educativo tras su escolarización obligatoria sin haber logrado titular. De acuerdo con los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), en el curso 2015/2016, último para el que se ofrecen datos al respecto, el 18,3% de los alumnos que salieron de la ESO lo hicieron sin título, estadística que ha mejorado notablemente desde el pinchazo de la burbuja inmobiliaria y el inicio de la crisis económica (en el curso 2006-2007 el fracaso-titulación se situaba en el 28,6%).

La más internacional estadística de abandono escolar temprano, porcentaje de jóvenes de entre 18 y 24 años que han logrado como máximo el título de ESO, dibuja una realidad muy similar. Según los datos de Eurostat, en el año 2017 el abandono escolar temprano en España alcanzaba el 18,3%, lejos del 31,7% del año 2008, pero notablemente superior al 10,6% en que se sitúa actualmente la tasa de la UE-28.

Es habitual asimismo referir los resultados PISA, observando el porcentaje de alumnos encuestados que obtiene una puntuación del nivel 2 en la competencia central en la oleada de que se trate (científica, lingüística o matemática). España ha mantenido un sorprendentemente estable fracaso-PISA durante las seis oleadas llevadas a cabo hasta la fecha, con alrededor de una cuarta parte del alumnado por debajo del nivel 2 si tomamos la competencia matemática como referencia (22% en el año 2015). Dicha estadística se sitúa en los niveles medios de la OCDE y la UE, pero queda lejos de países como Finlandia, que en la edición de 2015 alcanzó el 14%.

Dichos resultados, alejados de los países líderes en educación, han sido ciertamente invulnerables al despliegue de medidas para combatir el fracaso y el abandono escolar de las últimas tres décadas. A ello se suma una importante proporción del alumnado que experimenta serias dificultades para finalizar la escolarización obligatoria, y solo lo consigue mediante ciertos programas de atención al bajo rendimiento que pretenden gobernar la heterogeneidad de necesidades y resultados en las aulas a través de la reordena-

ción del alumnado según el nivel de aprendizaje alcanzado. Ejemplos paradigmáticos de tales programas son la repetición de curso, los desdobles por nivel de aprendizaje o las adaptaciones curriculares.

La repetición de curso se aplica en aquellos casos en que el alumno no demuestra haber alcanzado un nivel mínimo de conocimientos al finalizar un curso o, en edades tempranas, para déficits de la capacidad de aprendizaje (Cordero Ferrera, Machón López y Simancas Rodríguez, 2014). A favor de la repetición se argumenta que permitir promocionar a un alumno sin el desarrollo competencial adecuado imposibilita el aprovechamiento posterior. Y en contra, que, mientras que no logra mejorar el nivel competencial de los alumnos, sí agrava problemas de rechazo, baja autoestima y estigmatización. El debate no es sencillo, y en España hemos pasado de apostar por la promoción automática con la Ley General de Educación (Carabaña, 2013) a un notable abuso de la repetición de curso: a los 12 años, 1 de cada 7 alumnos ha repetido; y a los 15 años, 1 de cada 3 (MEFP, 2018). En último término, lo que se pretende con la repetición de curso es una reordenación del alumnado en función del desempeño académico, tratando de generar una mayor homogeneidad en las necesidades de aprendizaje de los grupos resultantes.

Los desdobles constituyen una práctica habitual en los centros de enseñanza secundaria en España, reagrupando a los alumnos en asignaturas concretas y creando grupos de menor tamaño. Cuando la agrupación es aleatoria, se denominan desdobles heterogéneos, medidas inclusivas que permiten atender la diversidad de las aulas con una ratio alumnos/profesor más favorable sin que ello signifique desencadenar efectos estigmatizadores (Valls Carol, Siles Molina y Molina Roldán, 2011). No obstante, el proyecto MIXTRIN puso de manifiesto que en la mayoría de casos los desdobles se organizan según el nivel del alumnado, diferenciando los objetivos y contenidos del aprendizaje en función de los conocimientos previos del grupo (Cifuentes García, Torrego Egido y Siles Molina, 2012). Estas formas suaves de reordenación del alumnado pueden igualmente afectar a la forma en que el alumno percibe sus capacidades, así como consolidar el retraso con que los alumnos inician su participación en los desdobles cuando implican una redefinición de los objetivos curriculares.

En cuanto a los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR), son herederos de la Diversificación Curricular creada con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo para alumnos de más de 16 años que quisieran completar la ESO. Para ello se produce una adaptación pedagógica en un grupo reducido creando dos macroasignaturas o ámbitos, el sociolingüístico y el científico-técnico, y cursando el resto de las asignaturas en el grupo de referencia. La Diversificación se hizo acogiendo a un número creciente de alumnos, se anticipó la edad mínima de acceso

y se adaptaron los objetivos de aprendizaje a un horizonte formativo para el que no era necesario satisfacer los mismos estándares de exigencia que los grupos de referencia (Escudero Muñoz, González González y Martínez Domínguez, 2009). La conversión de 4.º ESO en un curso propedéutico tras la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (orientador hacia la vía curricular postobligatoria elegida) ha desplazado la Diversificación a los cursos de 2.º y 3.º ESO bajo su actual denominación.

De acuerdo con los últimos datos del MEFP, el 9,5% de los alumnos de los cursos tercero y cuarto de la ESO acudieron en el curso 2015-2016 a PMAR/DC. Ese porcentaje diverge notablemente en función de la titularidad del centro y no tanto en función del sexo del alumno. Obsérvese en la Tabla 1 que, mientras que el 17,6% del alumnado de 4.º ESO asistente a un centro público acudía a un programa de PMAR/DC, en los centros privados ese porcentaje se desploma hasta el 0,1%. Dicha información sugiere una muy distinta participación en dichos programas en función del origen social del alumno.

TABLA 1  
Participación en PMAR/Diversificación Curricular

	Total	Titularidad del centro			Sexo del alumno	
		Público	Concertado	Privado	Hombre	Mujer
3.º ESO	7,4%	9,3%	4,6%	0,1%	7,7%	7,1%
4.º ESO	11,9%	17,6%	6,6%	0,1%	12,8%	11,1%
Total	9,5%	12,9%	5,5%	0,1%	10,1%	9,0%

Fuente: *Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018)*

En relación tanto a los desdobles por nivel de aprendizaje como a las adaptaciones curriculares, PISA 2015 preguntó a los centros de enseñanza participantes si agrupaban a los alumnos en función del desempeño académico previo. Los resultados mostraron que el 64,1% de los alumnos encuestados en PISA asistían a un centro de enseñanza donde se reordenaba el alumnado por nivel de aprendizaje dentro de la misma aula, y el 59,4% asistía a un centro donde se reagrupaban los alumnos en aulas diferentes. Nótese que eso no significa que todos esos alumnos participen en tales programas, pero sí son porcentajes que dan muestra de lo extendido de dichas prácticas como forma de atención a la diversidad en el sistema educativo español, cuyas consecuencias se dejan sentir, como veremos, tanto en el alumnado participante como en el no participante.

De este conjunto de programas se ha destacado su eficacia para manejar determinadas situaciones individuales (Aramendi Jauregui, Vega Fuente y Buján Vidales, 2012). Las adaptaciones curriculares son especialmente valoradas por el alumnado, que tiende

a ver en la vía ordinaria un callejón sin salida hacia la que desarrolla un profundo rechazo (Colectivo Ioé, 2012; Mena Martínez, Fernández Enguita y Rivière Gómez, 2010), aunque en algunos casos se apunta al carácter algo continuista de contenidos y métodos pedagógicos con respecto a la ESO (Aramendi Jauregui *et al.*, 2011). Además, estas medidas de reordenación del alumnado generan un menos reivindicado efecto de descongestión en las aulas ordinarias, permitiendo a los alumnos de estas últimas proseguir su andadura por la ESO sin el efecto perturbador que provocan los alumnos que «no quieren estudiar» (Escudero Muñoz *et al.*, 2009).

No obstante, el proyecto INCLUD-ED concluyó que los sistemas educativos que aplican medidas de adaptación curricular anterior a los 16 años obtienen resultados globales bajos y su alumnado se polariza de forma aguda (IFIIE, 2011). El proyecto MIXSTRIN determinó que su éxito está muy ligado al nivel de aprendizaje previo, siendo medidas escasamente flexibles e ineficientes que terminan por cronificarse (Cifuentes García *et al.*, 2012). De la repetición de curso se ha destacado, asimismo, su capacidad para exacerbar procesos de desafección escolar, problemas actitudinales y desajustes socioemocionales (Méndez Mateo y Cerezo Ramírez, 2018) y se ha puesto de manifiesto que en aquellos países en donde hay un mayor número de alumnos repetidores, el efecto del origen social sobre el rendimiento académico es mayor (Ikeda y García, 2014).

En conjunto, con tales programas se corre un fuerte riesgo de estigmatización, haciendo que los alumnos asuman una imagen de sí mismos y sus posibilidades futuras congruente con la posición en que el sistema educativo los coloca, y que puede no tener nada que ver con su auténtica capacidad potencial (Escudero Muñoz *et al.*, 2009). Tal aspecto es sumamente importante, pues la consideración de las capacidades propias es una variable fundamental en distintas modelizaciones teóricas sobre la toma de decisión en momentos de transición educativa, y de ella depende la evaluación que el alumno hace de su probabilidad de éxito en las distintas alternativas que se le plantean (Bodovski, 2010; Breen y Goldthorpe, 1997; Van de Werfhorst y Hofstede, 2007)

En ese sentido, el funcionamiento de tales programas recuerda más a una vía cerrada de progresivo alejamiento de los grupos ordinarios en la ESO al modo de lo planteado por Baudelot y Establet (1976) en su propuesta de doble red escolar. Para los autores franceses, la realidad escolar se organiza en dos redes distintas y cerradas. La primera es la denominada red primaria profesional, orientada al desarrollo de competencias profesionales específicas y una inserción profesional temprana en segmentos del mercado de trabajo de menor estatus social y laboral. Y la segunda es la red secundaria superior, dirigida hacia estudios universitarios que desembocan en nichos de empleo de mayor remuneración y estatus. A ambas redes se asocian perfiles de alumnos específicos (especialmente en relación con su origen social) y métodos pedagógicos y objetivos formativos distintivos.

El sistema educativo español ha sido identificado con el sistema de doble red escolar definido por Baudelot y Establet en distintos trabajos que han analizado el papel de la Formación Profesional como alternativa formativa que absorbe el alumnado de clases populares que experimenta situaciones de fracaso durante la escolarización obligatoria (Feito, 2003; Martínez García & Merino, 2011; Merino, 2013; Ustrell, 2012). Aquí se pretende extender esa noción de doble red a la educación obligatoria, considerando la aplicación sucesiva de los programas descritos como una vía conducente a la Formación Profesional que recuerda, cuando menos en sus efectos, a la red primaria profesional.

## OBJETIVOS

El estudio del efecto orientador de la repetición de curso, los desdobles por nivel de aprendizaje y los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento es, por tanto, el objetivo fundamental de la presente investigación. Más allá de la idoneidad de tales programas para atender situaciones de bajo rendimiento, interesa analizar el rol que juegan a la hora de dirigir a determinado perfil de alumnos desde los primeros síntomas de fracaso escolar hasta la vía profesional.

Aunque distintos trabajos ponen en valor esa labor de orientación (Amer y Pascual, 2015; Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviére Gómez, 2010), en la presente investigación se entiende como una característica negativa del sistema educativo por no ser neutra en relación al origen social agravar los problemas de autoestima y autopercepción de los alumnos participantes y fracasar de manera notable en su reincorporación a los grupos de referencia, aspectos todos estos que serán analizados en lo que sigue.

Por tanto, interesa conocer si los Programas de Atención al Bajo Rendimiento (PABR) basados en la reorganización del alumnado por su nivel de aprendizaje constituyen una vía asimilable a la red primaria profesional que desemboca en la FP de Grado Medio. Para ello se parte del convencimiento de que la mera participación en tales programas ejerce un efecto orientador independiente de otras variables fundamentales en la construcción de la expectativa académica del alumno.

## METODOLOGÍA

A fin de satisfacer tales objetivos, se ha llevado a cabo una encuesta a alumnos matriculados en Educación Secundaria Obligatoria durante el año académico 2016/2017 en la Comunidad de Madrid. Los alumnos participantes han sido contactados a través de

los centros de enseñanza donde estaban matriculados, lo que introduce el habitual sesgo de selección en investigación educativa: los centros más abiertos a participar en este tipo de estudios son distintos a los que se niegan, lo que puede condicionar los resultados del estudio de que se trate. En total fueron encuestados 548 alumnos matriculados en los cursos 2.º, 3.º y 4.º de la ESO pertenecientes a cuatro institutos de Educación Secundaria. El trabajo de campo se realizó durante el primer trimestre del curso 2016-2017, completándose un cuestionario CAPI (Computer Assisted Personal Interview) desarrollado con LimeSurvey, y cuyas respuestas fueron exportadas a SPSS 22.

El análisis de los datos se ha estructurado en dos fases. Una primera etapa descriptiva enfocada a la caracterización inicial del alumnado de ESO en relación al proceso decisional estudiado y, especialmente, del alumnado participante en los PABR; y una segunda etapa de análisis multivariable destinada a la identificación de aquellos predictores que mejor discriminan entre los grupos de alumnos que seleccionan los itinerarios formativos futuros mayoritarios.

Las técnicas seleccionadas fueron el análisis de regresión logística y el análisis discriminante, para las cuales se consideraron las siguientes variables tras su estandarización:

- Índice estandarizado de capital cultural. Construido mediante el nivel de estudios de ambos progenitores, su ocupación profesional operacionalizada a través de la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO) y la exposición a bienes culturales en el entorno doméstico.
- Índice estandarizado de capital económico. Elaborado a partir de la ocupación profesional de ambos progenitores (solo tenida en cuenta en caso de que estuviesen trabajando actualmente) y de un índice de riqueza económica construido a partir de la posesión de bienes materiales.
- Repetición de curso. Número de ocasiones en que el alumno ha repetido curso durante su escolarización en educación primaria y secundaria.
- Participación en desdobles. Variable dicotómica que señala si el alumno ha sido ubicado, en algún curso, en el grupo bajo de un desdoble en cualquier asignatura.
- Participación en un programa de Diversificación Curricular o PMAR. Variable dicotómica que señala si el alumno participó o participa en PMAR/DC.
- Índice estandarizado de autoconcepto académico. El alumno fue preguntado por su identificación con cinco capacidades académicas de forma total, parcial o en absoluto, valorando cada respuesta con pesos de 1, 0,5 y 0, respectivamente. El índice se construyó mediante la agregación de cada puntuación y su posterior estandarización.
- Horizonte de expectativas. El alumno fue preguntado por cinco profesiones conocidas, excluidas ciertas respuestas típicas (médico, bombero, policía y profe-

sor). El índice se corresponde con la media de dichas profesiones operacionalizadas de nuevo a través de la CNO. El horizonte de expectativas expresa la representación mental que el alumno ha desarrollado del mercado laboral y, en último término, el universo de alternativas entre las que escoge su expectativa profesional.

- Expectativa profesional. Profesión deseada por el alumno operacionalizada a través de la CNO.
- Horas de estudio en horario extraescolar. Variable continua indicativa del grado de integración del alumno en la dinámica escolar y su nivel de motivación.
- Edad.
- Género. Codificada como Hombre  $X = 1$  y Mujer  $X = 0$ .

## RESULTADOS

### La participación en los PABR y las preferencias sobre el itinerario formativo postobligatorio

La Tabla 2 describe la muestra alcanzada en el presente estudio. Los cuatro centros de enseñanza participantes presentaron una importante heterogeneidad tanto en lo relativo al uso de los programas analizados como al origen social de su alumnado. Obsérvese que, pese a que el centro privado es con diferencia aquel que reúne a los alumnos de mayor capital cultural y económico, el centro concertado es el que presenta un alumnado más humilde, al menos en lo económico, al situarse en una zona de clase trabajadora en el municipio de Madrid. En cuanto a la distribución de la muestra por curso académico, 175 alumnos se hallaban en 2.º ESO, 197 en 3.º ESO y 176 en 4.º ESO.

TABLA 2  
Descripción de la muestra

	Titularidad	% PMAR	% Rep.	% Des.	Capital cult.	Capital eco.	Muestra
Centro 1	Privado	0%	3%	7%	1,002 (0,427)	0,988 (0,676)	129
Centro 2	Público	14%	45%	24%	-0,100 (0,822)	-0,372 (0,903)	171
Centro 3	Público	17%	29%	17%	-0,093 (0,885)	-0,141 (1,002)	121
Centro 4	Concertado	11%	28%	21%	-1,093 (0,444)	-0,602 (0,422)	127
TOTAL		11%	28%	18%	-0,027 (0,993)	-0,011 (0,979)	548

Fuente: *Elaboración propia.*

Dicha muestra fue preguntada acerca del itinerario futuro que preveía completar (Tabla 3), siendo el deseo mayoritario continuar por Bachillerato para luego completar un grado universitario (70 % de la muestra). De hecho, de quienes preferían Bachillerato (un 82 %), el 85 % tenía la Universidad por objetivo; mientras que de aquellos que querían llegar a la Universidad (un 71 %), el 98 % optaba por Bachillerato. La mayor parte de alumnos encuestados tiene la Universidad como objetivo, siendo el Bachillerato la vía natural.

Un 5 % de la muestra se mostró indeciso tanto sobre qué hacer al acabar la ESO como hasta dónde llegar después. Pero entre los que no habían decidido el horizonte formativo máximo, un 34 % sabía que haría Bachillerato y ninguno prefería FP. Y entre aquellos que dudaban sobre la vía postobligatoria, el 12 % elegía la Universidad y nadie los CFGS. Incluso entre los más indecisos, el Bachillerato y la Universidad ejercen un poder de atracción muy superior.

En cuanto al itinerario formativo de aquellos alumnos que prefieren el Grado Medio al acabar la ESO (10 % de la muestra), una tercera parte deseaba insertarse profesionalmente al acabar el Grado Medio, dos terceras partes consideraban la opción de llegar hasta Grado Superior y un exiguo 3 % valoraba la opción de llegar hasta la Universidad. En total, un 11 % definía como horizonte máximo un Ciclo Formativo (ya fuese de nivel medio o superior).

TABLA 3  
*Itinerarios formativos postobligatorios del alumnado de ESO*

ESO		Pensando en lo que ocurrirá después de que finalices la ESO, ¿cuál es el MÁXIMO nivel de estudios que quieres completar?						
		CFGM	CFGS	Bach.	Univ.	No lo he pensado	Total	
¿Y qué formación deseas realizar al finalizar la ESO?	Bach.	0	0	7	45	384	15	451
	CFGM	0	18	38	0	2	0	58
	Empezar a trabajar	5	0	0	0	0	0	5
	No lo he pensado	0	0	0	0	4	29	33
	Total	5	18	45	45	390	44	547

Fuente: *Elaboración propia.*

Sin embargo, la participación en los PABR aumenta significativamente la preferencia por la FP, disparándose hasta el 42 % entre los alumnos de PMAR, y llegando al 29 % y 24 % de los alumnos repetidores y asistentes a desdobles, respectivamente (Tabla 4). Ello se agrava en la medida en que la participación en los PABR está muy mediada por el origen social: el 62 % de los repetidores, el 61 % de los asistentes a desdobles y el 73 % de los alumnos PMAR presentaron un capital cultural por debajo de la media del centro en que estaban matriculados.

Es más, los alumnos con mayor capital no solo participaban menos en los PABR, sino que además resistían mejor el efecto orientador que allí se produce. Entre los alumnos repetidores, el 54 % de quienes presentaron un capital cultural superior a la media de su centro querían ir a la Universidad, por el 27 % de los alumnos con menor capital cultural. Lo mismo ocurre con los desdobles: el 55 % de los alumnos con mayor capital cultural, por el 32 % de quienes presentaron un menor capital cultural. Y de nuevo en los programas PMAR, donde el 31 % de los alumnos con mayor capital cultural deseaba ir a la Universidad, por el 14 % de quienes tenían un menor capital cultural. El origen social protege, primero, contra el bajo desempeño académico y, de esta forma, contra la participación en los PABR; y segundo, una vez ocurrida esa participación, protege frente a la orientación que en tales programas tiene lugar.

TABLA 4

*Selección de un itinerario universitario por participación en PABR y capital cultural*

Univ.	Repetidores		Participantes en desdobles		Participantes en PMAR		
	TOTAL	Univ.	TOTAL	Univ.	TOTAL		
CAPITAL	Bajo	27%	94	32%	59	14%	43
CULTURAL*	Alto	54%	57	55%	38	31%	16
	TOTAL	37%	151	41%	97	19%	59

Fuente: *Elaboración propia.*

\* Cada caso es comparado con la media de capital cultural de su centro.

Esta prevalencia del alumnado de menor extracción social en los PABR avala la consideración de los mismos como una vía curricular análoga a la red primaria profesional descrita por Baudelot y Establet. No obstante, debe existir una continuidad entre tales programas para que puedan ser considerados una vía. Por ejemplo, el 100 % de los alumnos participantes en PMAR/Diversificación curricular manifestaron haber repetido

con anterioridad y el 51 % haber sido ubicado en el grupo bajo de un desdoble por nivel de aprendizaje. De los alumnos repetidores, el 39% participaba en PMAR/Diversificación curricular y el 38% había formado parte del grupo de nivel bajo de un desdoble (porcentajes que aumentan conforme se incrementa el número de repeticiones). Y de los alumnos que habían sido ubicados en el grupo bajo de un desdoble, el 59% había repetido en alguna ocasión y el 31% había acabado en PMAR/Diversificación Curricular. Esto es, sin existir un determinismo perfecto, la relación entre la participación entre los distintos programas es fuerte y puede considerarse un itinerario característico de alumnos que, ante síntomas iniciales de fracaso comienza por ser ubicado en grupos de nivel bajo en desdobles y enfrenta una primera repetición de curso, para luego pasar a formas más agresivas de adaptación curricular como PMAR o la no analizada aquí Formación Profesional Básica.

En relación con los efectos provocados por la participación en los PABR, se observó que tiende a consolidar una percepción empobrecida de las capacidades académicas del alumno. Para conocerlo se llevaron a cabo pruebas t para diferencia de medias en muestras independientes, realizando previamente la prueba de Levene para determinar la igualdad de varianzas entre los grupos creados por los tres programas considerados (en los tres casos la prueba reflejó que las varianzas no eran iguales). Los resultados mostraron que, efectivamente, los alumnos que participan o participaron en cualquiera de los programas considerados presentaban una imagen de sí mismos depauperada en relación a sus compañeros no participantes.

TABLA 5  
Pruebas t para diferencia de medias de autoconcepto académico por PABR

N	Estadísticas de grupo			Prueba t para muestras independientes con varianzas diferentes			
		Autoconcepto académico	Dif. medias	t	g.l.	Sig. (bilateral)	
Repetición	Sí	151	0,212	0,221	-3,655	263,628	0,000
	No	397	0,433				
Desdobles	Sí	97	0,114	0,315	-4,435	137,486	0,000
	No	451	0,428				
PMAR/DC	Sí	59	0,158	0,240	-2,690	71,575	0,009
	No	489	0,398				

Fuente: *Elaboración propia.*

Y un efecto muy similar causa la participación en los PABR sobre el horizonte de expectativas, esto es, sobre la representación mental que el alumno ha desarrollado acerca del mundo profesional al momento de realizar la encuesta. La repetición de curso, los desdobles y PMAR están asociados al conocimiento de profesiones de menor estatus profesional.

TABLA 6  
*Pruebas t para diferencia de medias de horizonte de expectativas por PABR*

N	Estadísticas de grupo		Prueba t para muestras independientes con varianzas diferentes				
	Autoconcepto académico	Dif. medias	t	g.l.	Sig. (bilateral)		
Repetición	Sí	151	-0,273				
	No	395	0,097	-0,370	-3,881	267,290	0,000
Desdobles	Sí	96	-0,382				
	No	450	0,075	-0,457	-4,039	135,856	0,000
PMAR/DC	Sí	59	-0,483				
	No	487	0,053	-0,536	-4,239	76,043	0,000

Fuente: *Elaboración propia.*

### ¿QUÉ HACER AL ACABAR LA ESO Y HASTA DÓNDE LLEGAR DESPUÉS?

A fin de analizar el efecto conjunto de las distintas variables consideradas sobre el deseo de desarrollar unos u otros itinerarios formativos postobligatorios se llevó a cabo un análisis de regresión logística multinomial. De los 548 alumnos encuestados 50 dijeron no haber decidido aún qué hacer al acabar la educación obligatoria, lo que redujo la muestra disponible a 498 jóvenes. Los alumnos fueron inicialmente agrupados en tres categorías: quienes quieren completar el itinerario Bachillerato-Universidad (382 casos); quienes prefieren cursar Bachillerato pero luego no desean realizar estudios universitarios, ya sea para insertarse profesionalmente o para estudiar un CFGS (52 casos); y quienes optan por Formación Profesional tras la ESO y que no desean llegar hasta la Universidad (61 casos).

El uso del análisis de regresión logística multinomial queda justificado por el carácter discreto de la variable dependiente, la presencia de más de dos categorías a analizar

y la naturaleza no ordenable de las mismas, pues, si bien es sencillo asumir que el itinerario Bachillerato-Universidad supone alcanzar el nivel de estudios más elevado respecto a las otras dos posibilidades analizadas, la jerarquización de estas dos últimas resulta más conflictiva. Ello justifica, además, el uso del itinerario Bachillerato-Universidad como categoría de referencia ( $Y = 0$ ), procediéndose así a comparar la probabilidad de optar tanto por el itinerario Bachillerato-No Universidad ( $Y = 1$ ) como por el FP-FP ( $Y = 2$ ) con la probabilidad de preferir esa categoría de referencia.

$$\left\{ \begin{array}{l} \ln\left(\frac{P(Y=1)}{P(Y=0)}\right) = \beta_{01} + \beta_{11}X_1 + \dots + \beta_{k1}X_k + \varepsilon \\ \ln\left(\frac{P(Y=2)}{P(Y=0)}\right) = \beta_{02} + \beta_{12}X_1 + \dots + \beta_{k2}X_k + \varepsilon \end{array} \right.$$

El siguiente par de ecuaciones describe el modelo de regresión empleado, donde los coeficientes  $\beta_{ij}$  representan la relación entre la variable  $X_i$  y la decisión sobre el itinerario formativo postobligatorio ( $Y_j$ ). Como consecuencia, el valor  $\exp(\beta_{ij})$  u *odds ratio*, describe el efecto del incremento de una unidad en la variable  $i$  sobre la razón de probabilidades entre la categoría  $j$  y la categoría de referencia; o, dicho de otra forma, cuantas veces más probable se vuelve la categoría  $j$  respecto a la categoría de referencia si cambia la variable  $i$  considerada y el resto permanece constante.

El modelo resultante se incluye en la Tabla 7. Goza de plena significatividad estadística ( $\chi^2 = 224,471$ ; g.l. = 22; Sig. = 0,000), presenta una elevada capacidad explicativa ( $R^2$  de Nagelkerke = 48,9%) y un importante acierto clasificatorio (83,7%, cuando el acierto debido al azar empleando el criterio de oportunidad proporcional es del 60,7%). Con base en ello, puede afirmarse que la preferencia por un itinerario universitario es característica de un alumnado distinto tanto del que prefiere la vía profesional como del que cursa Bachillerato sin intención de matricularse después en la Universidad.

Tres de los predictores utilizados gozan de significatividad estadística únicamente en una de las dos ecuaciones de regresión: el género, las horas de estudio y la expectativa profesional; es decir, sirven bien para analizar la diferencia entre una de las dos categorías analizadas y la categoría de referencia, pero no la otra. Otros tres predictores carecen de significatividad estadística en ambas ecuaciones: el capital económico, la edad y la participación en desdobles por nivel.

Muy relevantes se demuestran, en cambio, tanto la repetición de curso como la participación en adaptaciones curriculares. Por lo primero, cada nueva repetición de curso durante la escolarización obligatoria duplica la probabilidad de preferir cualquiera de los dos itinerarios considerados respecto al universitario. En cuanto a los programas de

adaptación curricular, su efecto es especialmente intenso en lo que toca a la vía profesional: la participación en un programa de Diversificación Curricular/PMAR hace 1,6 veces más probable la elección de la Formación Profesional que la Universidad. Se pone así de manifiesto la importante relación entre la participación en los PABR y la construcción del itinerario formativo postobligatorio que, si bien no indica causación, desde luego evidencia que la transición por tales programas no revierte las situaciones de bajo rendimiento y desafección escolar que condujeron al alumnado hasta ellos.

Los tres predictores restantes muestran un papel muy relevante en la explicación de la decisión del alumno sobre su itinerario formativo postobligatorio. Tanto el capital cultural como el autoconcepto académico y el horizonte de expectativas presentan un efecto notable a la hora de comparar el itinerario Bachillerato-Universidad con cualquiera de los otros dos. El papel del origen social es especialmente importante en la medida en que deja patente la incapacidad del sistema para corregir ciertas desigualdades de partida. Y que dicha variable mantenga su significatividad estadística incluso tras la consideración de los programas aquí estudiados implica que tales programas no son la única vía a través de la que opera el origen social para lograr que sea el alumnado de más alta extracción social el que prefiera itinerarios asociados a una mayor exigencia académica.

TABLA 7  
*Análisis de regresión logística multinomial*

Itinerario formativo futuro		$\beta_i$	Error estándar	Sig.	Odd ratio Exp( $\beta_i$ )
Bachillerato- No Universidad	Interceptación	-1,963	0,224	0,000	
	Género	0,53	0,192	0,006	1,699
	Horizonte de expectativas	-0,489	0,191	0,010	0,613
	Horas de estudio	0,013	0,167	0,939	1,013
	Capital cultural familiar	-0,511	0,264	0,053	0,6
	Repetición de curso	0,733	0,216	0,001	2,081
	Desdobles por nivel de aprendizaje	0,171	0,157	0,278	1,186
	Diversificación Curricular/PMAR	0,316	0,174	0,069	1,372
	Capital económico familiar	-0,06	0,275	0,826	0,941
	Autoconcepto académico	-1,008	0,284	0,000	0,365
	Expectativa laboral	-0,228	0,174	0,189	0,796
	Edad	-0,246	0,271	0,364	0,782

Itinerario formativo futuro		$\beta_i$	Error estándar	Sig.	Odd ratio Exp( $\beta_i$ )
FP-FP	Interceptación	-2,538	0,298	0,000	
	Género	0,055	0,201	0,783	1,057
	Horizonte de expectativas	-0,672	0,203	0,001	0,511
	Horas de estudio	-0,583	0,224	0,009	0,558
	Capital cultural familiar	-0,495	0,282	0,079	0,61
	Repetición de curso	0,874	0,224	0,000	2,397
	Desdobles por nivel de aprendizaje	0,206	0,159	0,194	1,229
	Diversificación Curricular/PMAR	0,512	0,165	0,002	1,668
	Capital económico familiar	-0,087	0,295	0,768	0,917
	Autoconcepto académico	-0,904	0,301	0,003	0,405
	Expectativa laboral	-0,623	0,183	0,001	0,536
	Edad	-0,115	0,303	0,704	0,891

Fuente: *Elaboración propia.*

Pese a todo, el modelo presenta un acierto clasificatorio bajo en la categoría Bachillerato-No Universidad, lo que sugiere la pertinencia de reconfigurar la variable dependiente del análisis. A fin de analizar tal posibilidad, se llevó a cabo un análisis discriminante con los mismos predictores incluidos en el modelo de regresión logística anterior.

El análisis discriminante permite identificar las variables con mayor poder diferenciador entre los grupos formados por la variable dependiente. Para ello se derivan las llamadas funciones discriminantes canónicas, combinación lineal de las variables independientes del análisis que más discriminan entre los grupos formados por la variable dependiente. El criterio más empleado dictamina derivar, como máximo, un número de funciones igual al número de categorías de la variable dependiente menos uno (Cea D'Ancona, 2016), lo que ha llevado a derivar en este caso dos funciones discriminantes. No obstante, solo la primera de ellas goza de significatividad estadística, y mientras que esta primera función da cuenta del 41,9% de la diferencia observada entre los tres grupos formados por la variable dependiente, la segunda solo se hace cargo del 3%. No parece, por tanto, que la obtención de una segunda función discriminante, resultado de la consideración de tres grupos en la variable dependiente, aporte mayor capacidad para explicar las diferencias observadas en la construcción del itinerario formativo futuro entre los alumnos.

TABLA 8  
*Análisis discriminante. Estadísticas de ajuste*

<b>Función discriminante</b>	<b>Autovalor</b>	<b>% de varianza explicada acumulada</b>	<b>Correlación canónica</b>	<b>% de varianza explicada</b>	<b>Lambda de Wilks</b>	<b>Sig.</b>
1	0,719	96%	0,647	41,9%	0,565	0
2	0,03	4%	0,17	2,9%	0,971	0,17

Fuente: *Elaboración propia.*

A fin de tomar la mejor decisión sobre la nueva variable dependiente se analizan los coeficientes de estructura del análisis discriminante, expresivos de la correlación entre cada variable y la función discriminante. Su papel es similar al de los coeficientes de carga en el análisis factorial, diciéndose que la variable carga en aquella función discriminante en la que el coeficiente de estructura es mayor. Tan solo el género y las horas de estudio extraescolar cargan en la segunda función, mientras que la expectativa profesional presenta un coeficiente de estructura muy bajo y parejo en ambas funciones. Y si se recuerda, son estas tres variables las que mostraron un comportamiento disonante en las dos ecuaciones de regresión en

TABLA 9  
*Análisis discriminante. Matriz de estructura*

<b>Variables dependientes</b>	<b>Función discriminante</b>	
	<b>1</b>	<b>2</b>
Repetición de curso	-,698*	-0,04
Diversificación Curricular/PMAR	-,632*	-0,4
Desdobles por nivel de aprendizaje	-,402*	0,064
Capital cultural familiar	,382*	-0,268
Horizonte de expectativas	,369*	-0,249
Autoconcepto académico	,342*	-0,3
Capital económico familiar	,331*	-0,151
Edad	-,313*	-0,05
Expectativa profesional	,207*	0,173
Género	-0,009	,589*
Horas de estudio	0,204	,209*

\* $p < 0,05$

Fuente: *Elaboración propia.*

el modelo anterior. Es decir, la segunda función discriminante remite a las diferencias entre los alumnos que prefieren el itinerario Bachillerato-No Universidad y el itinerario FP-FP, y su no significatividad estadística apunta a la pertinencia de agrupar ambas categorías.

## CONSTRUIR UNA EXPECTATIVA FORMATIVA QUE LLEVE A LA UNIVERSIDAD

Todo lo anterior sugiere que, si bien existen diferencias entre el alumnado que cursa Bachillerato para no ir a la Universidad y quien prefiere la vía profesional al acabar la ESO relativas al género, la dedicación académica y la expectativa profesional, las diferencias fundamentales se construyen a partir del horizonte formativo máximo al que aspira el alumno. Es por ello por lo que se recodifica la variable dependiente del análisis distinguiendo ahora el alumnado que tiene por objetivo completar estudios universitarios ( $Y = 1$ , con 390 casos) de quienes no ( $Y = 0$ , con 113 casos), cuyo carácter dicotómico lleva al uso de un análisis de regresión logística binaria.

En este caso las variables se han introducido de forma sucesiva, a fin de que actúen como progresivos controles del efecto que la participación en los PABR tiene sobre la construcción del horizonte formativo máximo al que aspira el alumno. Se elaboran así cinco modelos presentados a través del *odds ratio* asociado a cada variable, su error estándar entre paréntesis y la significatividad estadística del coeficiente. El problema de los *odds ratio* es que su efecto no está acotado superiormente y que tienen una interpretación algo complicada al referir el efecto de la variable sobre la razón de probabilidades  $\frac{P(Y=1)}{P(Y=0)}$  y no directamente sobre la  $P(Y = 1)$ . Por ello se presentan en la Tabla 11 relativa al modelo final los incrementos de probabilidad asociados a cada variable descritos por McFadden:

$$\Delta P(Y = 1)_i = \frac{e^{X'_i \beta_i}}{(1 + e^{X'_i \beta_i})^2} \cdot \beta_i \quad \left\{ \begin{array}{l} X'_i: \text{Media de la variable } i \\ \beta_i: \text{Coeficiente de la variable } i \end{array} \right.$$

Finalmente, y dado que los incrementos de probabilidad se ven afectados por la distinta varianza de las variables independientes, se emplea un nuevo análisis discriminante para corroborar los resultados alcanzados. Los coeficientes de estructura del análisis discriminante permiten comparar entre sí variables con distinta unidad de medida, corrigen el efecto de la multicolinealidad y evitan el efecto de las diferentes varianzas de las variables independientes, considerándose estadísticamente significativos cuando superan el umbral de 0,30 (Cea D'Ancona, 2016).

Comenzando con el análisis de regresión logística binaria, el modelo base (Modelo I) incluye únicamente las variables sobre repetición, participación en PMAR y participación en desdobles, todas con plena significatividad estadística y con una elevada capacidad explicativa ( $R^2 = 35,8\%$ ). Esto es, únicamente considerando la participación en tales programas explicamos más de una tercera parte de la variabilidad en la decisión de matriculación universitaria. Se procede ahora a introducir el primer bloque de variables de control, relativo al origen social del alumno (Modelo II). El índice estandarizado de capital económico es el primer predictor incluido, presentando un efecto estadísticamente significativo y de magnitud considerable. No obstante, el efecto del índice estandarizado de capital cultural convierte el anterior en no significativo. La operacionalización del origen social, por lo demás, reduce ligeramente la relevancia explicativa (los *odds ratio* se aproximan a 1) de la participación en los PABR, resultado compatible con la idea ya expuesta de que los alumnos de clases elevadas no solo participan escasamente en tales programas, sino que, cuando participan, se ven menos afectados por la labor de orientación que allí tiene lugar.

El siguiente bloque de variables refiere la autopercepción y dedicación académica de los alumnos (Modelo III). La inclusión del autoconcepto académico, como ya vimos anteriormente, significa introducir un predictor de muy importante magnitud que, junto con las horas de estudio en horario extraescolar, lleva a minorar el efecto de los desdobles por nivel de aprendizaje y reducir ligeramente su significatividad estadística. Es decir, formas más suaves de reorganización del alumnado pueden no afectar a la expectativa formativa del alumno si no afectan a su autoconcepto académico y su nivel de dedicación escolar, no así para la repetición de curso o PMAR.

El Modelo IV incluye los predictores relativos a la esfera laboral. Se introduce primero la profesión deseada por el alumno, cuyo estatus asociado es un predictor estadísticamente significativo, pero no resta importancia a la participación en los PABR. Sí lo hace el horizonte de expectativas, pues su inclusión, una vez controlado el efecto de los predictores introducidos hasta aquí, convierte en no significativo el efecto de los desdobles por nivel de aprendizaje. Ello significa que, más allá de los intereses y preferencias de cada alumno recogidos por su profesión deseada, ampliar cuantitativa y cualitativamente el conocimiento del mercado laboral lleva al deseo de completar itinerarios formativos de mayor exigencia académica incluso entre aquellos alumnos participantes en formas suaves de reagrupación.

Finalmente, el Modelo V incorpora las variables sociodemográficas de género y edad. La consideración del género es relevante en la construcción del modelo en la medida en que termina por convertir en no significativo el efecto de las horas de estudio extraescolar, además de ser un predictor estadísticamente significativo: es 1,36 veces

TABLA 10  
Análisis de regresión logística binaria

Variables	MODELO I	MODELO II	MODELO III	MODELO IV	MODELO V					
Constante	3,71 (0,12)***	4,48 (0,13)***	4,62 (0,14)***	4,87 (0,14)***	3,66 (0,15)***	3,77 (0,16)***	3,96 (0,16)***	4,46 (0,17)***	4,47 (0,18)***	4,28 (0,19)***
Participación en dobles	0,52 (0,10)***	0,67 (0,12)***	0,68 (0,12)***	0,70 (0,12)***	0,75 (0,12)**	0,77 (0,12)**	0,78 (0,13)**	0,82 (0,13)	0,82 (0,13)	0,81 (0,13)
Participación en PMAR	0,45 (0,12)***	0,64 (0,13)***	0,67 (0,13)***	0,68 (0,13)***	0,67 (0,14)***	0,67 (0,14)***	0,66 (0,14)***	0,65 (0,14)***	0,64 (0,15)***	0,64 (0,15)***
Repeticiones de curso	0,48 (0,13)***	0,51 (0,13)***	0,51 (0,13)***	0,51 (0,13)***	0,51 (0,13)***	0,51 (0,13)***	0,52 (0,13)***	0,51 (0,14)***	0,50 (0,14)***	0,47 (0,18)***
Capital económico	1,37 (0,14)**	0,95 (0,21)	0,96 (0,22)	0,96 (0,22)	0,96 (0,22)	0,96 (0,22)	0,95 (0,22)	0,95 (0,23)	1,00 (0,23)	0,99 (0,24)
Capital cultural	1,67 (0,20)**	1,67 (0,21)**	1,67 (0,21)**	1,66 (0,22)**	1,71 (0,22)**	1,66 (0,22)**	1,71 (0,22)**	1,70 (0,22)**	1,73 (0,23)**	1,73 (0,23)**
Autoconcepto académico			2,70 (0,22)***	2,66 (0,22)***	2,59 (0,22)***	2,39 (0,23)***	2,72 (0,24)***	2,74 (0,24)***	2,74 (0,24)***	2,74 (0,24)***
Horas de estudio extraescolar			1,41 (0,15)**	1,36 (0,14)**	1,28 (0,15)*	1,21 (0,15)	1,21 (0,15)	1,21 (0,15)	1,21 (0,15)	1,21 (0,15)
Expectativa laboral			1,48 (0,13)***	1,47 (0,14)***						
Horizonte de expectativas			1,71 (0,15)***							
Género			0,72 (0,16)**	0,73 (0,16)**						
Edad			1,15 (0,23)							
R <sup>2</sup> de Nagelkerke	12,80%	27,6%	35,8%	36,9%	38,4%	43,3%	44,6%	45,9%	49,4%	50,5%

\*\*\* p-valor < 0,001; \*\* p-valor < 0,05; \* p-valor < 0,1

Fuente: *Elaboración propia.*

más probable que una persona prefiera ir a la Universidad si es mujer que si es hombre ( $\frac{1}{0,73}$ ). La edad, por su parte, sí ejerce un efecto de control que reduce ligeramente el impacto de la repetición de curso sobre la expectativa formativa. Esto es, la importancia de una nueva repetición en la construcción de la expectativa formativa máxima del alumno es menor cuanto mayor sea el alumno.

El Modelo V goza de plena significatividad estadística ( $\chi^2 = 202,345$ ; g.l. = 11; Sig. = 0,000), cuenta con una elevada capacidad explicativa ( $R^2 = 50,9\%$ ) y mejora el acierto clasificatorio del análisis anterior (87,6%, cuando el acierto debido al azar empleando el criterio de oportunidad proporcional es del 65,16%). Para una interpretación más sencilla del efecto de cada variable sobre la decisión analizada se adjuntan los incrementos de probabilidad descritos anteriormente y se comparan con los coeficientes de estructura del análisis discriminante utilizando la variable Universitario-No Universitario como variable dependiente. Dicho análisis discriminante ofreció de nuevo una elevada significatividad estadística ( $\chi^2 = 242,369$ ; g.l. = 11; Sig. = 0,000), una importante capacidad explicativa medida por el cuadrado de la correlación canónica ( $(r^*)^2 = 38,94\%$ ) y un gran acierto clasificatorio (85,9%).

TABLA 11  
*Comparación de los análisis de regresión logística y discriminante*

Variables	Análisis de regresión logística binaria			Análisis discriminante		
	Coef.	Media	Inc. Prob.	F	Sig.	Coef. Estructura
Repeticiones de curso	-0,75	0,048	-18,8%	150,3	0,000	-0,70
Participación en PMAR	-0,45	-0,023	-11,1%	115,8	0,000	-0,62
Participación en desdobles	-0,21	-0,032	-5,2%	49,2	0,000	-0,42
Capital cultural	0,55	-0,012	13,7%	47,7	0,000	0,40
Horizonte de expectativas	0,54	0,028	13,4%	43,5	0,000	0,38
Autoconcepto académico	1,01	0,402	24,2%	34,9	0,000	0,37
Capital económico	-0,01	0,002	-0,2%	35,4	0,000	0,33
Edad	0,14	0,295	3,4%	32,4	0,000	-0,32
Expectativa laboral	0,39	0,010	9,6%	12,2	0,001	0,20
Horas de estudio extraescolar	0,19	0,060	4,7%	10,1	0,002	0,19
Género	-0,32	1,000	-7,8%	0,9	0,337	-0,04

Fuente: *Elaboración propia.*

De la comparación de ambos modelos deben destacarse algunas cuestiones. Los dos coinciden en señalar la importancia mayúscula de las repeticiones de curso y la participación en PMAR, pero el análisis discriminante pone en valor también la participación en desdobles como el tercer predictor con mayor capacidad para diferenciar al alumnado que prefiere ir a la Universidad del que no, mientras que el análisis de regresión logística lo considera estadísticamente no significativo y asociado a un descenso de la probabilidad de ir a la Universidad de tan solo el 5,2%. En cambio, cada una nueva repetición de curso reduce la probabilidad de decidirse por el nivel universitario un 18,8%, y participar en PMAR supone una reducción del 11,1%.

Pese a lo notable de tales efectos, es el autoconcepto académico el que provoca un mayor incremento en la probabilidad de decidir ir a la Universidad: por cada unidad de aumento en el índice de autoconcepto académico la probabilidad de decisión universitaria aumenta un 24,6%. No obstante, el análisis discriminante la sitúa como quinta variable por capacidad diferenciadora. A ello se añade el papel de la edad que, ahora sí, desempeña un papel relevante con un coeficiente de estructura superior a 0,30, mientras que el género, la expectativa laboral y las horas de estudio quedan por debajo de ese umbral por su rol ambivalente dentro de la categoría No Universidad.

Por último, ambos análisis coinciden en señalar la relevancia tanto del capital cultural familiar como del horizonte de expectativas, con un efecto similar asociado a un coeficiente de estructura superior a 0,30 y un incremento en la probabilidad de acudir a la Universidad de alrededor del 13% por cada unidad de aumento en los respectivos índices estandarizados.

## CONCLUSIONES

Los anteriores resultados permiten afirmar la relevancia de la participación en los PABR a la hora de construir la expectativa formativa. Tanto el análisis descriptivo como ambos análisis multivariantes reflejaron la importancia de la repetición de curso, la reubicación en un grupo de diversificación curricular y la participación en el grupo bajo de un desdoble como factores fundamentales en la decisión sobre el itinerario formativo postobligatorio, tanto en lo que toca a la vía curricular inmediatamente posterior a la ESO como al nivel formativo máximo deseado. Dicho efecto se mantenía incluso bajo el control de variables tan relevantes como la autopercepción académica, el origen social o la motivación escolar, lo que indica que la sola participación en tales programas tiene un efecto orientador de gran magnitud. El análisis discriminante reforzó dicha conclusión, e incluso revalorizó la importancia de la participación en el grupo bajo de

un desdoble, efecto que en el análisis de regresión logística quedaba mitigado por el autoconcepto académico y por la representación mental del mercado de trabajo desarrollada por el alumno.

La propia organización de tales programas, previstos como medidas que se suceden unas a otras conforme el rendimiento se aleja del esperado, unida al demostrado efecto sobre la expectativa formativa y la prevalencia en cada centro de los alumnos de origen social más bajo, permite afirmar que funcionan en la práctica como una segunda red escolar que lleva a cierto alumnado desde los primeros síntomas de fracaso a la Formación Profesional de Grado Medio; una vía accesoria a los grupos de referencia de la ESO donde el nivel de exigencia se adapta tanto a las dificultades previas como al horizonte formativo previsto para ese alumnado.

Ya se adelantaba que esa orientación no es siempre considerada un efecto negativo de los PABR. Se ha alertado sobre la inadecuación de que un alumnado que ha acumulado numerosas experiencias de fracaso persevere en la persecución de expectativas formativas elevadas (Villarreal, Heckhausen, Lessard, Greenberger y Chen, 2015), pues el insuficiente desarrollo competencial alcanzado durante la ESO difícilmente les permitirá afrontar la exigencia del Bachillerato y supone una alta probabilidad de abandono en la Educación Secundaria Superior (Fernández Enguita *et al.*, 2010). Es un punto común en la literatura dedicada al estudio de la atención al bajo rendimiento señalar que en los programas de adaptación curricular se produce una rebaja en la exigencia académica encaminada a lograr la titulación en la ESO, pero que evita que el alumno alcance el desarrollo competencial necesario para un itinerario de éxito en el Bachillerato (Escudero Muñoz *et al.*, 2009).

Eso no significa, no obstante, que su labor de orientación sea positiva, sino que su diseño como programas reactivos al fracaso de una proporción tan relevante del alumnado es inadecuado. Por un lado, el uso de los PABR para dirigir alumnos a la FP significa abandonar mecanismos que puedan devolver al alumno al nivel de aprendizaje propio de sus grupos de referencia, lo que supone una notable injusticia para con ese alumnado. Y, por otro lado, implica notables limitaciones en la forma que adoptan los Ciclos de Formación Profesional, que deben adaptarse al tipo de alumnado que atienden en aspectos tan relevantes como los objetivos, formas y contenidos del aprendizaje. En el estudio de Vega Fuente y Aramendi Jauregui (2009) sobre los PCPI se pone de manifiesto los condicionamientos que para tales programas formativos supone el trabajo con un alumnado que ha acumulado tantas experiencias de fracaso en la ESO y que, como consecuencia, ha desarrollado un elevadísimo rechazo hacia formas abstractas de aprendizaje y una muy marcada preferencia por actividades muy próximas a contextos de aplicabilidad de lo aprendido.

No obstante, no debemos quedarnos únicamente en el efecto orientador que los PABR tienen sobre el proceso de toma de decisiones de los alumnos que participen en ellos. En efecto, el alumnado que permanece en los grupos de referencia en la ESO tratará de evitar las alternativas que escojan aquellos alumnos reagrupados por considerarlas opciones vinculadas al fracaso académico previo. Y esa perseverancia en evitar tales opciones ocurrirá incluso aunque el desarrollo competencial alcanzado y las preferencias formativas del alumno aconsejaran una trayectoria escolar en la vía profesional. Como resultado, lo que encontramos es un agudo déficit de matriculación entre el Bachillerato y los Ciclos Formativos de Grado Superior y un intenso abandono en la vía del Bachillerato. En otras palabras, la forma en que atendemos el bajo rendimiento en la ESO tiene consecuencias que trascienden esta etapa escolar y condicionan la buena marcha de la Educación Secundaria Superior.

Los PABR demostraron estar también relacionados con un autoconcepto académico empobrecido y una representación del mercado laboral asociada a profesiones de menor estatus. Si bien es difícil afirmar con rotundidad que es la participación en los PABR la que provoca esa percepción depauperada de las capacidades académicas o un notable desinterés por conocer opciones formativas y profesionales de mayor exigencia, y no las experiencias de fracaso que conducen hasta ellos, sí se puede decir que en tales programas los alumnos consolidan una imagen de sí mismos congruente con el lugar en que el sistema educativo los coloca y que evita la ampliación cualitativa y cuantitativa del universo de opciones formativas y profesionales conocidas por ellos.

Tanto el autoconcepto académico como el horizonte de expectativas demostraron ser además importantes predictores de la decisión sobre el itinerario formativo postobligatorio. Eso obliga, en primer lugar, a una mayor reflexión durante el diseño de los mecanismos con que abordar situaciones de bajo rendimiento. Para que un alumno recupere el nivel de su grupo de referencia debe creer que puede hacerlo, y no todo lo contrario. La reubicación dentro de los PABR tiende a reforzar esa autopercepción degradada, lo que aleja aún más al alumnado participante de los grupos de referencia. En cuanto al horizonte de expectativas, al acabar la ESO los alumnos elegirán, por supuesto, entre aquellas opciones formativas y profesionales para las que se sientan capacitados y motivados; pero antes que eso, elegirán entre aquellas opciones que conocen y componen su universo de posibilidades. Si el centro escolar no trabaja por ampliar dicho universo, los PABR tienden a reducirlo dirigiendo al alumnado hacia opciones formativas de menor exigencia.

Debe acentuarse la importancia de ambos mecanismos, pues constituyen las fuentes principales de legitimidad del resultado del proceso decisional de los alumnos. Como plantearon Bourdieu y Passeron (1998), el ejercicio de la violencia simbólica en el medio escolar no solo exige estrategias que produzcan la reproducción social, sino que

además legitimen el resultado de tal reproducción ante los menos favorecidos por el reparto. Cuando el sistema se vale de las capacidades y las preferencias del alumnado para justificar las decisiones que ellos toman, no hace sino obviar el papel que el propio sistema educativo juega en la construcción del autoconcepto académico y el horizonte de expectativas a través de las distintas formas de reagrupación que pone en marcha.

Finalmente, se comprobó cómo la elección del itinerario formativo estaba condicionada por el capital cultural familiar, siendo que los alumnos provenientes de orígenes sociales más humildes tienden a preferir la FP de Grado Medio al acabar la ESO o el Bachillerato sin intención de continuar luego con estudios universitarios. Es más, se vio cómo también la participación en los distintos Programas de Atención al Bajo Rendimiento estaba condicionada por el capital cultural familiar del alumno en relación a la media de su centro, siendo especialmente notable en el caso de los PMAR. Este resultado es fundamental, en tanto que la propuesta teórica de Baudelot y Establet no solo establece la existencia de dos redes escolares, sino además la participación en cada una de alumnos diferenciables por su origen social.

Pero ocurría además que la orientación que tiene lugar en los PABR y que ha sido analizada a lo largo de las páginas anteriores es mucho más eficaz cuando se trata de alumnos provenientes de orígenes sociales de menor capital cultural. El alumnado de extracción social más alta no solo participa menos en los PABR, sino que resiste mejor la orientación hacia itinerarios formativos de menor exigencia académica. Así pues, no solo hablamos de programas educativos que atentan contra una mayor eficacia en la consecución de un determinado desarrollo competencial, sino contra los principios básicos de justicia social que deben regir nuestro sistema escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Amer, J. y Pascual, B. (2015): «Las perspectivas del profesorado y el alumnado sobre la implementación de los programas de diversificación curricular en institutos de enseñanza secundaria del municipio de Palma (Mallorca)». *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 126-138.
- Aramendi Jauregui, P.; Vega Fuente, A. y Buján Vidales, K. (2012): «Los Programas de Diversificación Curricular y los Programas de Cualificación Profesional Inicial ¿una alternativa al fracaso escolar?». *Revista Española de Pedagogía*, 90(252), 237-256.
- Aramendi Jauregui, P.; Vega Fuente, A. y Etxeberria, K. S. (2011): «Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado». *Revista de Educación*, (356), 185-209.

- Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bodovski, K. (2010): «Parental Practices and Educational Achievement: Social Class, Race and Habitus». *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 139-156. Doi: 10.1080/01425690903539024
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Breen, R. y Goldthorpe, J. H. (1997): «Explaining Education Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory». *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- Carabaña, J. (2013): «Repetición de curso y puntuaciones PISA. ¿Cuál causa cuál?», En: *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de alumnos. Informe Español. Volumen II: Análisis secundario*. Madrid.
- Cea D'Ancona, M. Á. (2016). *Análisis discriminante. Cuadernos Metodológicos*, 54. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cifuentes García, A.; Torrego Egido, L. y Siles Molina, G. (2012): «Presencia del streaming, mixture e inclusión en los centros educativos españoles de primaria y secundaria». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(23), 89-104.
- Colectivo Ioé (2012): «La sociedad ante la escuela. Convergencia de discursos entre dos generaciones». *Panorama Social*, (15), 181-192.
- Cordero Ferrera, J. M.; Machón López, C. y Simancas Rodríguez, R. (2014): «La repetición de curso y sus factores condicionantes en España». *Revista de Educación*, (365), 12-37. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-263
- Escudero Muñoz, J. M.; González González, M. T. y Martínez Domínguez, B. (2009): «El Fracaso Escolar Como Exclusión Educativa: Comprensión, Políticas y Prácticas». *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 41-64.
- Feito, R. (2003). «Sistema de enseñanza y estratificación social», en Fernández Palomares, F. (ed.), *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Fernández Enguita, M.; Mena Martínez, L. y Riviére Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- IFIIE, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ikeda, M. y García, E. (2014): «Grade Repetition». *OECD Journal: Economic Studies* (1): 269-315. Doi: 10.1787/eco\_studies-2013-5k3w65mx3hnx
- Martínez García, J. S. y Merino, R. (2011). «Formación Profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género». *Témpora*, 14, 13-37.

- MEFP, Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Estadística 2018*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Mena Martínez, L.; Fernández Enguita, M. y Riviére Gómez, J. (2010): «Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar». *Revista de Educación*, (Número extraordinario), 119-145.
- Méndez Mateo, I. y Cerezo Ramírez, F. (2018): «La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados». *Educación XXI*, 21(1), 41-62.
- Merino, R. (2013). «Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(66), 1-18.
- Ustrell, M. (2012). «La vía profesional-superior disminuye la desigualdad social en el acceso al sistema universitario». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(1), 75-90.
- Valls Carol, M. R.; Siles Molina, G. y Molina Roldán, S. (2011): «Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, Streaming e Inclusión», En: *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Barcelona.
- Van de Werfhorst, H. G. y Hofstede, S. (2007): «Cultural Capital or Relative Risk Aversion? Two Mechanisms for Educational Inequality Compared». *The British Journal of Sociology*, 58(3), 391-415.
- Vega Fuente, A. y Aramendi Jauregui, P. (2009): «La atención a la diversidad: interrogantes para la iniciación profesional de los fracasados». *Enseñanza y Teaching*, 27(1), 157-170.
- Villarreal, B. J.; Heckhausen, J.; Lessard, J.; Greenberger, E. y Chen, C. (2015): «High-School Seniors' College Enrollment Goals: Costs and Benefits of Ambitious Expectations». *Journal of Adolescence*, 45, 327-340.