



**Consideraciones en torno  
al éxito y al fracaso escolar  
en secundaria. Síntesis de  
una aproximación  
teórico-empírica  
a esta problemática**

**Víctor Soler Penadés**

---

## RESUMEN

Se presenta aquí la síntesis de un estudio de carácter descriptivo y propositivo centrado en la deconstrucción y reconstrucción de las nociones de éxito y fracaso escolar. Explorando una doble vertiente teórica y empírica, esta investigación es resultado del análisis, por un lado, de algunas de las diversas corrientes existentes en el estudio de la estratificación social, y por otro, de discursos procedentes de expertos/as en materia educativa y de miembros de la comunidad educativa de escuelas de Secundaria básica y postobligatoria de titularidad pública de la Comunidad Valenciana. Todo ello desde un punto de vista sociológico, cualitativo e interpretativo y con el fin de aportar elementos para el desarrollo de un mapa de significados y de causas de estas nociones, así como un mapa de trayectorias escolares.

**Palabras clave:** *Éxito escolar, fracaso escolar, estratificación social.*

## ABSTRACT

This is a synthesis of a descriptive and purposeful research focused on deconstructing and reconstructing the notions of school success and failure. This study provides theoretical and empirical aspects and is the result of an analysis of some of the currents existing in the study of social stratification as well as discourses from experts in education and the education community of state high and post-compulsory education schools of the Valencian Community. The main objective is to provide elements for the development of a map of meanings and causes of these notions, and a map of educational pathways, from a sociological, qualitative and interpretative point of view.

**Keywords:** *School success, school failure, social stratification.*

---

El presente artículo constituye una síntesis de una investigación iniciada en 2011 que acabó dando forma a una tesis doctoral titulada *Deconstruyendo y reconstruyendo el éxito y el fracaso escolar en Educación Secundaria Obligatoria. Aportaciones teóricas y análisis de discursos de expertos, profesorado, alumnado y familias de la Comunitat Valenciana* (Soler Penadés, 2015), dirigida por los doctores Carles X. Simó y José Beltrán y que al mismo tiempo fue posible gracias al Programa de Ayudas para la Formación de Personal Investigador de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana y se enmarcó en el programa de doctorado 330B de Bienestar social, Cooperación y Desarrollo local del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universitat de Valencia.

---

# Consideraciones en torno al éxito y al fracaso escolar en secundaria. Síntesis de una aproximación teórico-empírica a esta problemática<sup>1</sup>

Víctor Soler Penadés

*Dpto. de Sociología y Antropología Social de la Universitat de València*

*victor.soler-penades@uv.es*

## 1. PLANTEAMIENTO GENERAL

En el marco de la llamada sociedad del conocimiento, el capital educativo se ha convertido en un elemento clave de diferenciación entre los individuos (Castells, 2000). Ya desde los años 60, Coleman y Hopkins (1966) pusieron de manifiesto la relación existente entre la posición que se ocupa en el sistema de estratificación académica y la que se detenta en el sistema de estratificación social y socio-ocupacional. En España, este hecho, así como la ampliación de la edad de escolarización obligatoria –en primer lugar, de los 10 a los 14 años, con la Ley General de Educación (LGE, 1970), y en segundo lugar, de los 14 a los 16 con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), que universalizó la Secundaria básica– impulsó un uso generalizado de las nociones de éxito y fracaso escolar.

Abordar el éxito y el fracaso escolar es importante, principalmente, por sus efectos performativos, reales, sobre la vida de los individuos, en la medida en que tener éxito o fracaso en la escuela, primero, permite o impide pasar a la siguiente etapa o curso escolar, y segundo, de ello depende disponer de un alto capital educativo que posibilite –aunque no garantice– el acceso a determinados sectores del mercado laboral, sin olvidar los efectos que puede tener sobre la identidad de los individuos, su autoconcepto, sus expectativas académicas y profesionales, su afección o desafección por la escuela, por la cultura que ésta ofrece y por sus promesas de movilidad social (Fernández Enguita, Mena y Rivière, 2010). Asimismo, explorar estas nociones obedece a una necesidad de repensar la educación básica

---

<sup>1</sup> Entregado 01/01/2015. Aceptado 05/12/2015

y el paradigma escolar vigente, así como el sentido que en él se le da a esta problemática, a cómo se desarrolla y a sus causas subyacentes.

El presente escrito recoge una pequeña síntesis de las principales características (teóricas, metodológicas), resultados y conclusiones de una investigación realizada a lo largo de cuatro años (del 2011 al 2014) que tuvo por objetivo general el de deconstruir y reconstruir los procesos de éxito y fracaso escolar, especialmente en Educación Secundaria, con las herramientas analíticas que ofrece la sociología de la educación (Soler Penadés, 2015). En concreto, se partió principalmente de los fundamentos de la sociología del sujeto y la sociología de la experiencia escolar, así como del concepto de biograficidad, atendiendo en momentos puntuales aspectos del campo de la pedagogía. Todo ello desde una perspectiva teórico-empírica, crítica, cualitativa e interpretativa, con el fin último de aportar elementos para el desarrollo de una sociología del éxito y fracaso escolar como teoría integradora enmarcada dentro de la sociología de la educación, como escenario desde el que poder analizar dichos procesos en su conjunto o sus partes por separado (la repetición escolar, la promoción, el desenganche, el absentismo escolar, etcétera).

Dicha deconstrucción y reconstrucción pasa por ofrecer elementos tanto descriptivos como explicativos del fenómeno en cuestión, dando respuesta a tres preguntas guía –acerca del significado del éxito y fracaso escolar, de su desarrollo a través de trayectorias y transiciones escolares y de las causas que explican estas problemáticas– y ofreciendo, en suma, tres tipos de mapas relacionados entre sí. En primer lugar, un mapa de significados que explora a qué hacen referencia el éxito y el fracaso escolar desde un punto de vista institucional e individual, cómo se manifiestan estos fenómenos o qué criterios de evaluación se utilizan para establecer dicha distinción. Paralelamente, se aportan elementos para construir un ideal de éxito escolar. En segundo lugar, un mapa de trayectorias escolares, que recoge la vida escolar de alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), su rendimiento académico, las transiciones escuela-escuela por las que pasan y las expectativas académicas deseadas y/o esperadas. Por último, un mapa de posibles causas del éxito y fracaso escolar, que abarca fundamentalmente los ámbitos personal, familiar y escolar, enfatizando la interacción que se produce entre todos ellos y la capacidad reflexiva y de agencia de los propios individuos. De todo ello se han seleccionado algunas de las partes que se han creído más interesantes y relevantes para reseñarlas en esta síntesis.

## 2. UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LAS NOCIONES DE ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR

El éxito y el fracaso escolar constituyen problemáticas que pueden analizarse desde múltiples perspectivas. En España, desde un punto de vista normativo, estas nociones se reducen a la obtención o no del título en ESO, una vez abandonada dicha etapa. Sin embargo, siguiendo la aproximación que autores/as como Rumberger (2011) o García Gracia (2005) establecían en relación con las nociones de abandono escolar (temprano) y absentismo escolar respectivamente, y tomando en consideración el enfoque que ofrecen autores como Dubet (2010), Dubet y Martuccelli (1998) o Charlot (2008, 2007) desde la sociología de la experiencia, de la experiencia escolar, del sujeto y de la subjetividad, el éxito y el fracaso escolar, aparte de construcciones sociales, pueden ser considerados 1) como eventos, en la medida en que se producen en un lugar concreto (la institución escolar) y remiten a un cierto período de tiempo, valorado en términos de eficacia (objetivos logrados) y de eficiencia (tiempo empleado para el logro de dichos objetivos); 2) como marcadores de estatus académico y social –ya se ha advertido, primero, acerca de la primera consecuencia de incidir en éxito o fracaso escolar (pasar o no al siguiente curso o etapa académica), y segundo, la relación existente entre el sistema de estratificación académica y el sistema de estratificación social y socio-ocupacional–; 3) como procesos insertos en la biografía del individuo (Alheit y Dausien, 2007), además de como resultados, que se inician en el momento en el que el individuo pasa a formar parte del sistema escolar (en la Educación básica o incluso antes) y terminan cuando lo abandona, habiendo experimentado diferentes momentos de transición escuela-escuela, habiendo iniciado el paso por diferentes etapas o no, habiendo conseguido o no los correspondientes títulos académicos, etcétera, lo que no significa que no haya posibilidad de reenganche escolar en el futuro; y por último, 4) como experiencias subjetivas, experiencias que los sujetos interpretan en tanto que individuos con capacidad de agencia, reflexivos y singulares al tiempo que sociales.

El presente estudio destaca la visión procesual del éxito y fracaso escolar que tiene como premisa básica la consideración de que no existen alumnos/as absolutamente fracasados/as o con éxito en la escuela, sino que un mismo alumno/a ha podido pasar por diferentes momentos de éxito o de fracaso a lo largo de toda su trayectoria escolar. Como procesos, se convierten en un todo que puede incluir una gran variedad de situaciones diferentes, tales como la promoción o repetición escolar, la afección o desafección por la escuela, el enganche o desenganche escolar, la asistencia regular a las clases

o el absentismo escolar, el compromiso escolar o problemas de disciplina, la permanencia o abandono escolar (temprano), etcétera. Al mismo tiempo, esta problemática es multicausal y multiactorial, en la medida en que en ella intervienen una gran variedad de actores, además de causas de muy diversa índole que parten de dimensiones –social, familiar, escolar, personal– diferenciadas al tiempo que conectadas entre sí. Se abordarán con mayor detalle estas cuestiones más adelante.

### **3. OBJETIVOS Y ASPECTOS METODOLÓGICOS**

A continuación se describe el diseño metodológico a partir del cual se han obtenido los resultados que se expondrán en los apartados siguientes. Como se avanzaba al inicio del presente escrito, se establecieron tres preguntas básicas. Éstas ejercieron de guía para llevar a cabo los objetivos marcados, que se clasificaron precisamente en función, primero, de a qué pregunta guía daban respuesta, y segundo, de si buscaban 1) aportaciones teóricas, con el acercamiento a diferentes corrientes sociológicas clásicas y contemporáneas y el análisis de discursos de expertos/as en materia educativa (sociólogos/as y pedagogos/as); o b) aportaciones empíricas, mediante un análisis de discursos procedentes de la comunidad educativa valenciana (en centros escolares de titularidad pública). En síntesis, este estudio, siguiendo una metodología cualitativa e interpretativa y buscando, por consiguiente, resultados más significativos que representativos, ha permitido:

- a) Desarrollar un mapa de significados desde diferentes corrientes sociológicas, así como desde el discurso de expertos/as en la materia (Objetivo 1), y su posterior aplicación a la realidad escolar valenciana, a través del discurso de la comunidad educativa (Objetivo 2).
- b) Reconstruir las trayectorias escolares (pasadas, esperadas y deseadas) de alumnado de ESO, bachillerato y CFGM (Objetivo 3).
- c) Explorar un mapa de causas del éxito y fracaso escolar partiendo, de nuevo, de los discursos de expertos/as en la materia (Objetivo 4) para aplicarlo posteriormente a la realidad escolar valenciana, mediante un análisis discursivo (Objetivo 5).

Más concretamente, para elaborar el objetivo 1, teniendo en cuenta la relación que se establece entre el sistema de estratificación educativa y el sistema de estra-

tificación social y socio-ocupacional, se llevó a cabo un análisis de los paradigmas existentes en el estudio de la estratificación social, recogidos en Kerbo (2004), paradigmas que se nutrieron de la relación de autores analizados en Jerez Mir (2003). Dicha clasificación combinó dos variables:

- La primera, en relación con el modelo de sociedad y de estratificación social que sus autores describen. A partir de ella se distingue entre teóricos del orden o del conflicto.
- La segunda, en relación con su postura crítica o no crítica hacia dicho modelo de sociedad y de estratificación social.

En suma, se distinguió entre: el paradigma crítico del orden, con autores fundamentalmente del S. XVIII y XIX (Saint Simon, Bonald, Maistre); el paradigma no crítico del orden, en el que se destacaron las aportaciones de Durkheim (1974), Parsons (1990) y la teoría del capital humano (Becker, 1983); el paradigma crítico del conflicto, en el que se abordaron las perspectivas de Marx y Engels (1978), Gramsci (1974) y algunos representantes de las teorías de la reproducción (Althusser, 1974; Bowles y Gintis, 1985; Baudelot y Establet, 1976; Bourdieu y Passeron, 1977...) y de la resistencia (Willis, 1988); y el paradigma no crítico del conflicto, con autores como Weber (1979) o Collins (1989), desde el enfoque credencialista. El Cuadro 1 muestra los diferentes paradigmas aquí recogidos y sus principales características.

No se trataba de analizar en profundidad cada una de estas corrientes, sino de utilizarlas para responder dos preguntas clave: *Qué es la educación y Para qué sirve o debería servir la escuela*, de cuyas respuestas se pudo inferir una idea de qué es el éxito y el fracaso escolar y, en fin, desarrollar un mapa preliminar de significados de estas nociones. Dado el carácter de síntesis de este escrito, en los resultados no se incidirá en dicho mapa preliminar, sino que se pasará directamente a describir a nivel general los puntos más destacables.



**Cuadro 1. Tipología de paradigmas de la estratificación social**

		Valoración hacia dicho modelo de sociedad	
		Críticos	No críticos
Modelo de sociedad y de estratificación social	Orden	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La desigualdad es evitable</li> <li>-Se tiene una visión optimista de la naturaleza humana</li> <li>-La sociología debe contribuir al logro de una sociedad más justa y mejor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La desigualdad es inevitable</li> <li>-Se desconfía en la naturaleza humana</li> <li>-La sociología es una ciencia libre de valores</li> </ul>
	Con-flicto	<p><b>Paradigma crítico del orden</b></p> <p>Autores del S. XVIII y XIX: Saint-Simon, Bonald, Maistre</p>	<p><b>Paradigma no crítico del orden</b></p> <p>Durkheim, Parsons y la teoría del capital humano</p>
		<p><b>Paradigma crítico del conflicto</b></p> <p>Marx, Gramsci, teorías de la reproducción y de la resistencia</p>	<p><b>Paradigma no crítico del conflicto</b></p> <p>Weber y teorías credencialistas</p>

Fuente: Soler Penadés (2015)

Con el fin de terminar de perfilar el objetivo 2 y de alcanzar el objetivo 4, es decir, de ultimar dicho mapa de significados y de elaborar un mapa provisional de causas de éxito y fracaso escolar, se llevó a cabo un análisis de discursos a partir de la realización de entrevistas semiestructuradas a un total de 12 expertos en materia educativa, en concreto, sociólogos/as y pedagogos/as procedentes de distintas universidades: la Universidad Complutense de Madrid (UCM), la Universitat de Barcelona (UB), la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), la Universitat de València (UV), la Universidad de A Coruña (UdC) y la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA)<sup>2</sup>.

2 Entre dichos expertos/as se tuvo la posibilidad de contar con profesores como J.

Los discursos expertos resultaron cruciales para tender un puente entre la parte teórica y la parte empírica del presente estudio, en la medida en que ejercían un papel de constructores de teoría, al tiempo que participaban de la construcción del éxito y fracaso escolar.

Por último, para dar respuesta a los objetivos 2, 3 y 5, esto es, para aplicar el mapa de significados y de causas del éxito y del fracaso escolar previamente elaborados a la realidad escolar y proceder a desarrollar un mapa de trayectorias escolares, se acudió a los discursos de la comunidad educativa y, en particular, se realizaron:

- 2 grupos focalizados dirigidos a padres y madres de alumnado matriculado en ESO en centros públicos de la provincia de Valencia.
- Cuestionarios de preguntas abiertas a un total de 180 alumnos/as distribuidos en ESO, bachillerato y CFGM en tres centros públicos de la Comunidad Valenciana.
- Entrevistas semiestructuradas –la mayor parte de las cuales individuales– a un total de 56 informantes repartidos en 7 centros escolares de titularidad pública ubicados en la Comunidad Valenciana: 13 profesores/as de ESO, bachillerato y CFGM, 23 alumnos/as de esas mismas etapas, 12 padres/madres de alumnado de ESO, 6 miembros de equipos directivos y 2 informantes clave, en concreto, un miembro de la dirección de la Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos (FAPA) de la provincia de Valencia y un profesor de Educación Secundaria para Adultos.

La Tabla 1 recoge un resumen de las técnicas empleadas y el número de informantes a los que fueron dirigidas, incluyendo a los informantes expertos. Todos los grupos focalizados y las entrevistas aquí recogidas se llevaron a cabo, por lo general y salvo escasas excepciones, en los respectivos centros, domicilios o despachos de los propios informantes y fueron debidamente registrados mediante grabadora de audio, previo consentimiento de los mismos para su posterior transcripción y análisis.

Carabaña, M. Fernández Enguita o R. Feito, de la UCM; J. Torres, de la UdC; X. Bonal, J. Casal, R. Merino o M. Garcia, de la UAB; J. Beltrán o F. Marhuenda, de la UV; o C. A. Torres, de la UCLA.

**Tabla 1.** *Técnicas empleadas e informantes a los que van dirigidas (cantidad y participantes en total)*

Técnica	Informantes a los que va dirigida	Número de veces empleada	Informantes participantes en total
Grupos focalizados	Padres y madres	2	8
Entrevistas semiestructuradas individuales y grupales	Padres y madres, profesorado y alumnado de ESO, bachillerato y CFGM, equipos directivos, informantes clave y expertos/as en la materia	64	68
Cuestionarios de preguntas abiertas	Alumnado de ESO, bachillerato y CFGM	180	180
	TOTAL	246	256

Fuente: *Elaboración propia*

## 4. PRINCIPALES RESULTADOS

Los resultados obtenidos han sido organizados, no por objetivos, sino por preguntas guía. La limitada extensión del presente escrito ha obligado a seleccionar solamente los puntos que se han considerado de mayor relevancia, subrayando los elementos de consenso, más que las contradicciones y las divergencias entre los diferentes discursos y fuentes analizadas.

### 4.1. ¿QUÉ ES EL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR?

En torno a la primera pregunta guía *Qué es el éxito y fracaso escolar*, se distinguen tres partes: una primera parte sobre las perversiones del éxito y fracaso escolar, una segunda parte sobre la conformación de un ideal de éxito escolar y una tercera parte que aborda las vivencias del éxito y fracaso escolar.

El primer punto a destacar relacionado con esta pregunta guía son las llamadas perversiones del éxito y fracaso escolar. Los discursos analizados ofrecen múltiples ejemplos de estas perversiones, entre las cuales está el hecho de que existen éxitos escolares de distinta graduación. No todas las situaciones de éxito escolar reciben el mismo valor social, de la misma manera que no todos los itinerarios escolares conllevan idéntico prestigio social. Adquirir el título de

graduado en ESO a través de un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) no recibe el mismo reconocimiento que adquirirlo mediante los cursos ordinarios, probablemente porque pasar por este tipo de programas por lo general comporta una trayectoria escolar marcada por la repetición, así como la consideración de que el alumno en cuestión ha entrado en ellos porque no ha sido capaz de superar los objetivos curriculares establecidos en los cursos ordinarios. De manera similar, no recibe el mismo valor social adquirir un título en educación postobligatoria a través de un bachillerato que a través de un CFGM. No son pocos los discursos que verbalizan el desprestigio de los CFGM, un desprestigio heredado de la antigua Formación Profesional y que también queda reflejado en la teoría de las dos redes, que aborda la división entre la red profesional (que capacita al individuo para ejercer trabajos manuales, subordinados, en el futuro) y la red académica (pensada para ejercer trabajos de tipo intelectual, de dirección)<sup>3</sup>. En este mismo sentido, uno de los informantes afirmaba: «Todos los muy buenos van a bachillerato, porque aún no tiene[n] suficiente prestigio [los ciclos formativos]» (E1). Por último, en el seno del bachillerato, tampoco parece recibir el mismo reconocimiento social el hecho de obtener el título a través de un itinerario académico científico-tecnológico que obtenerlo mediante un itinerario de humanidades y ciencias sociales. Esta cuestión queda reflejada en el siguiente discurso: «[En bachillerato] el que es bueno [intelectualmente] se va a ciencias» (E2). Reforzando esta idea, puede encontrarse este otro fragmento, que resalta el perfil del estudiantado del itinerario humanístico y de ciencias sociales: «[El alumno de letras] es un alumno en general menos trabajador [...] más flojo» (E3).

Paralelo a la cuestión de los éxitos escolares de distinta graduación, los discursos analizados ponen de manifiesto que la superación de objetivos curriculares y el aprendizaje a lo largo del proceso no van necesariamente juntos, y que el éxito escolar parece reducirse simplemente al hecho de obtener credenciales. A este respecto, uno de los expertos entrevistados afirmaba que: «el derecho a la educación se ha convertido en un deber [...] en el deber de ir a la escuela, de hacer acto de presencia. Y la institución escolar se conforma con eso. Ése es el fracaso» (EE1). Relacionado con este punto, otro de los expertos, desde el área de la pedagogía, señalaba que «la cultura que aprendes en la institución escolar parece que sólo te sirve para un concurso, que es donde te van a preguntar las cosas de esa misma forma» (EE2).

---

<sup>3</sup> Concretamente, Baudelot y Establet (1976) atribuían dicha división no a una mera orientación escolar sino a una división de clases sociales.

En este sentido, la obtención de credenciales escolares supone tener la posibilidad de promocionar de curso y de pasar a la siguiente etapa, pero no conlleva asimilar –de manera persistente en el tiempo– los conocimientos que se ofrecen en el aula. Aparentemente, la excesiva preocupación por las calificaciones recibidas relega el hecho de aprender a lo largo del proceso a un segundo plano.

También se detectan perversiones del éxito y del fracaso escolar en relación con los criterios de evaluación sobre los que se basa la distinción entre alumnado con éxito y alumnado con fracaso escolar. Relacionado con esta cuestión, los discursos advierten que estos criterios, en primer lugar, son cambiantes, en la medida en que «se cuestionan todos los días, cada vez que el profesor/a corrige» (EE3), y en segundo lugar, presentan cierto grado de arbitrariedad. A este respecto, se llega a sostener que la proporción existente de aprobados y suspendidos tiende a responder a una distribución estadística semejante a una curva gaussiana, dejando fuera sistemáticamente a una parte del alumnado.

«El procedimiento es [...] un procedimiento estadístico. [...] Y no lo queremos reconocer pero es así. [...] Si lo que [tienes] es un procedimiento implícitamente estadístico, pero no lo reconoces, lo conviertes en un criterio esencialista. Está el que vale y el que no. Punto. No es que estemos aprobando al 66% y pongamos ahí la raya y por tanto estudien lo que estudien dejaremos siempre al 33%, sino que lo hacemos así pero no lo sabemos [...]» (EE4)

En otras palabras, a través del proceso de evaluación, parece que existe una tendencia a suspender en torno a una tercera parte del alumnado total. Esta tendencia, al parecer, 1) se da a menudo de manera inconsciente –no se trata de algo deliberado–; 2) puede deberse a que el número de aprobados y suspendidos constituye un mecanismo de evaluación y autoevaluación del profesorado y en ese sentido es percibido como indicador de su grado de profesionalidad; y 3) es independiente, no sólo del nivel de rendimiento del grupo-aula, sino también, como señala otro de los informantes expertos, de las reformas educativas llevadas a cabo:

«Si uno compara los comportamientos de evaluación de la LOGSE, las cifras no han cambiado significativamente. [...] la tasa de supervivencia final varía muy poco [...] el resultado es bastante similar. [...] Juan Carlos Tedesco, antiguo Ministro de Economía de Argentina, muchos años director del instituto de planificación educativa de la UNESCO en Buenos

Aires, decía que después de 25 ó 30 años de reforma educativa institucional se ha conseguido muy poca cosa. Cambiamos la organización escolar, el currículum, modificaciones pedagógicas, cambiamos profesorado... [toda la fisonomía y los ingredientes,] pero las tasas de fracaso escolar acaban siendo las mismas [...]» (EE5).

En relación con esta pregunta guía, a través de los discursos y fuentes exploradas se ha podido desarrollar un ideal de éxito escolar, así como explorar en los elementos de contenido que deberían incluirse a la hora de considerar hasta qué punto un determinado alumno ha incidido en éxito o en fracaso en la escuela. Así pues, a priori, la escuela debería ofrecer un aprendizaje de tipo moral (educación en valores y normas sociales) y cognitivo (enseñanza de destrezas, conocimientos o habilidades). Al mismo tiempo, además de este aprendizaje, de acuerdo con los resultados obtenidos, deberían preverse otros elementos que trascienden a la escuela y que aluden a sus funciones más básicas. Estas funciones guardan relación con la integración social de los sujetos y son las siguientes:

- 1) Inserción laboral. Los discursos identifican el éxito escolar con la obtención de un espacio en el mercado laboral, si no acorde con el nivel de estudios alcanzado –lo cual parece menos frecuente dada la crisis económica que vive el país en los últimos años–, que al menos resulte satisfactorio.
- 2) Formación cívica, basada en el desarrollo de la empatía, del respeto por la diferencia, de valores como el de solidaridad y de un sentido de responsabilidad ciudadana en pro de la convivencia y la cohesión social. Todo ello a través del conocimiento, reconocimiento y ejercicio de los derechos y deberes cívicos propios y del resto de miembros de la comunidad.
- 3) Desarrollo personal, de las propias capacidades y potencialidades, de la autoconfianza, del juicio crítico, de la creatividad y de la capacidad de toma de decisiones.

Los discursos analizados sugieren añadir a este último punto la adquisición de competencias básicas como elementos esenciales en la construcción de una idea de éxito escolar que pase también por habilitar a los individuos para la resolución de problemas cotidianos. Todo ello desde un plano ideal, aparentemente muy diferente al plano real, en el que a menudo se olvidan las funciones que trascienden la escuela aquí mencionadas y prevalece la necesidad de promoción escolar y de lograr credenciales escolares sobre todo lo demás.

---

4 Traducido del catalán.

Por último, en relación con esta pregunta guía se han podido desarrollar diversas tipologías. Entre todas ellas, se describe aquí la que destaca, en el marco de la sociología de la experiencia escolar, las diferentes vivencias de incidir en éxito o en fracaso en la escuela. Pese a las dificultades de acceso a estas vivencias, finalmente se pudo distinguir entre situaciones de éxito escolar que se viven como un éxito personal, situaciones de fracaso escolar que se viven como un fracaso personal, situaciones de fracaso escolar que se viven como un éxito personal y situaciones de éxito escolar que se viven como un fracaso personal.

Considerando tanto las situaciones de éxito escolar que se viven como un éxito personal como aquellas de fracaso escolar que se viven como un fracaso personal, siendo la una reflejo de la otra, aquí se contempla alumnado que no necesariamente presenta un alto rendimiento académico. Incluso en ocasiones se trata de alumnos y alumnas que, aun teniendo voluntad y motivación para ello, se ven incapaces de superar los objetivos curriculares marcados y que, si lo consiguen, lo hacen con dificultades y calificaciones medias intermedias, no altas. En general, esta tipología contempla sujetos que sienten orgullo cuando consiguen pasar por momentos de éxito escolar y que además suelen identificar el esfuerzo realizado para conseguirlo con la posibilidad de obtener mejores empleos y en fin de estar construyéndose «un futuro mejor» (E9).

Por otro lado, los discursos han resaltado también situaciones de fracaso escolar que se viven como un éxito personal o, al contrario, situaciones de éxito escolar que se viven como un fracaso personal. De este tipo de vivencias se desprende lo que un informante llamaba la «normalización del suspenso» (GF4), la rutinización del suspenso. Se trata de alumnos/as con una cultura probablemente antiescolar, que suspenden o son absentistas, por ejemplo, porque suspender o no asistir a las clases 1) les aleja del mundo supuestamente infantilizado que para ellos representa la escuela, y 2) les acerca al mundo adulto, acercamiento que culminará cuando, llegado el momento (los 16 años), sea posible abandonar la escuela y acceder al mercado laboral. Considérese, además, un alumno que tiene por grupo de referencia un grupo con una cultura antiescolar. En estas circunstancias, incidir en momentos de fracaso escolar le permite, por un lado, acceder y formar parte de ese grupo de referencia, y por otro, adquirir en él un cierto estatus y un cierto reconocimiento. En este contexto, un eventual momento de éxito escolar, puede ser vivido como fracaso, al menos en el seno del grupo de referencia, como un acto de traición. Asimismo, específicamente dentro de la situación en la que se vive el éxito escolar como un fracaso personal, se encuentran también aquellos casos en los que, por ejemplo, los padres fuerzan a sus hijos no sólo a

pasar por momentos de éxito escolar (promocionar, conseguir credenciales), sino también a que accedan y superen ciertos itinerarios contra su voluntad. El siguiente discurso ofrece un ejemplo de aquella parte del alumnado que, deseando cursar un CFGM, es forzado a optar por un itinerario de bachillerato:

«Yo tengo ahora alumnos de bachiller que no deberían estar ahí, alumnos a los que se les dijo en el consejo orientador que hicieran un ciclo. Pero no, están [...] sufriendo aquí [en bachillerato]. [Recuerdo un caso concreto en el que] se habló con los padres, diciéndoles que el chico quería ser mecánico, y no, que su hijo tenía que hacer Derecho, que de tener las manos llenas de grasa ni hablar» (E5).

Obviamente, tipologías como la que aquí se acaba de presentar integra tipos ideales, por lo que un mismo alumno o alumna puede servir de ejemplo para ilustrar distintos tipos de vivencias del éxito y del fracaso escolar en función de en qué momento de su trayectoria escolar se ponga el foco, de en qué materia se haya incidido en una de estas situaciones y de la afinidad que se tenga con el profesor o profesora que imparta dicha materia. Para finalizar con este punto, cabe señalar que los momentos de éxito escolar se construyen en comparación con los momentos de fracaso escolar y también viceversa, los momentos de fracaso escolar se construyen en relación con el éxito escolar. En ese sentido, «[se siente] el fracaso escolar porque se da por comparación con los compañeros» (E38).

## 4.2. EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR

La segunda pregunta guía buscaba reconstruir trayectorias escolares mediante herramientas de registro y seguimiento que así lo permitiesen. En concreto, este estudio ha permitido desarrollar mapas individuales y generales de biografías escolares tomando como base la nota media de alumnado de ESO, bachillerato y CFGM a lo largo de su vida escolar, mapas en los que se revela, no sólo la biografía escolar pasada, señalando los puntos críticos y dificultades que pueden encontrarse a lo largo del camino ('dificultades' en términos de reducción del rendimiento escolar o de la calificación media), sino también la trayectoria esperada o deseada.

En resumen, la reconstrucción de biografías escolares ha hecho posible la visualización, por ejemplo, de los puntos de transición escuela-escuela, momentos de adaptación que pueden suscitar una mejora o un empeoramiento del nivel de



rendimiento de los individuos, dependiendo, según los discursos analizados, de su grado de autonomía, del tipo de seguimiento que lleve a cabo el profesorado, del nivel de preparación y de rendimiento alcanzado hasta el momento, de la posibilidad o no de acceder a clases de refuerzo –en la medida en que resulten necesarias–, etcétera.

El primer punto de transición a resaltar es el que supone el paso de la Educación Primaria a la ESO, un momento especialmente complicado, en la medida en que, aunque hay excepciones, no son pocos los alumnos y alumnas los que no consiguen adaptarse a los cambios que acompañan a esta transición y que por ello experimentan un descenso considerable de rendimiento escolar: «Hay niños con 11 años que al cuarto mes ya están perdidos<sup>5</sup>» (E7).

En cuanto a las excepciones, éstas en parte parecen producirse porque se siente una mayor afinidad con las condiciones que ofrece el nuevo contexto, como explica el siguiente alumno de ESO: «A mí me gustó más el instituto que el colegio. Me gustó más el sistema que utilizan [...]. En cuanto a notas sí que parece que cuesta. De eso me di cuenta. No sé. Pero no me costó esa adaptación<sup>6</sup>» (E10). Cabe tener en cuenta que esta transición supone un cambio de centro (en centros públicos), un cambio en términos de organización escolar y curricular, un mayor número de profesorado, distintos métodos didácticos, etcétera. Al mismo tiempo, esta transición se ve acompañada de un cambio de referentes (que dejan de ser los padres) y del hecho de que empiezan a «sentirse mayores» (E21), no sólo por estar a las puertas de la adolescencia, sino también por el hecho de que pasar del colegio (la Primaria) al instituto (Secundaria) supone atravesar una barrera simbólica que conlleva un acercamiento al mundo adulto y que tiene efectos reales en su comportamiento y en su identidad, según puede inferirse de los discursos analizados.

Otra de las transiciones que destacan es la que se produce de ESO a bachillerato. En ella se habla de un fuerte aumento en el nivel de exigencia, pero también del hecho de que la preparación recibida en ESO es insuficiente: «El nivel de exigencia es mucho mayor en bachillerato, y algunos que llegan a acceder al bachillerato se dan el batacazo porque no están suficientemente preparados, y como se les pide bastante más, en primero de bachillerato caen mucho<sup>7</sup>» (E16).

---

5 Traducido del catalán.

6 *Ibíd.*

7 *Ibíd.*

La transición aparentemente es muy distinta cuando se trata de pasar de ESO a un CFGM, teniendo en cuenta que parece venir acompañada de un aumento en el nivel de rendimiento del alumno. Este aumento puede explicarse en parte porque el sujeto en cuestión siente mayor afinidad por el saber práctico que ofrecen los CFGM y en parte también porque sus contenidos curriculares constituyen fuente de motivación en la medida en que coinciden con sus aspiraciones profesionales: «Si vienen a un ciclo formativo es porque les gusta. Y es un cambio muy grande para ellos [...] los ves con otra proyección, porque antes no hacían nada y en ese momento empiezan a trabajar, a estar motivados<sup>8</sup>» (E22).

Además de estos dos puntos de transición, existen otros considerados conflictivos, según los discursos analizados. Aparentemente, el paso de segundo a tercero de la ESO constituye un momento difícil para cierta parte del alumnado. Las razones que ofrecen los discursos para explicar este hecho se basan en dos puntos: en primer lugar, se produce un aumento en el nivel de exigencia –«De segundo a tercero sí que se notaba, porque en tercero te mandaban muchísimos más trabajos...» (E18)– y en segundo lugar, coincide con problemas asociados a la adolescencia –«Casi todos caen en tercero. [...] Es la plena adolescencia [...] Las libertades, el aumento de libertad, porque tú en casa también [...] les estás dando a lo mejor más responsabilidades» (GF3)–. Cabe apuntar, además, que se da precisamente en el intervalo de edad en el que en el sistema educativo anterior, derivado de la LOGSE (1990), se pasaba de Primaria a Secundaria.

Otro ejemplo de transición escolar conflictiva puede encontrarse de primero a segundo curso de bachillerato, probablemente porque se incide en un mayor énfasis por aumentar la calificación media –«claro, ya no es aprobar, es sacar una nota» (E25), puesto que ello se acompaña de una mejor preparación para la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) y mayores probabilidades para superarla en buenas condiciones y acceder a la carrera universitaria deseada.

Este punto conecta con el siguiente, relativo a las expectativas de futuro, en la medida en que la mayor parte del alumnado entrevistado y especialmente aquellos que cumplieron los cuestionarios parecen reconocer su intención –su deseo– de cursar un bachillerato con el fin de acceder a la Universidad, relegando los CFGM a una segunda opción para muchos de ellos. Cabe recordar que el plano de los deseos y de las expectativas es muy cambiante y queda sujeto a multiplicidad de dimensiones, por lo que fácilmente puede no corresponderse con

---

8 *Ibíd.*

lo que finalmente acontece, aunque ejerza influencia sobre ello. Esta preferencia por cursar estudios de bachillerato parece sugerir que sigue existiendo un cierto desprestigio asociado a los CFGM, a pesar de que al mismo tiempo se advierte acerca de un cambio de tendencia.

Por otro lado, los resultados muestran también que parte del alumnado –una minoría– muestra interés por cursar un PCPI, atraídos por la experiencia que ofrecen. En cualquier caso, por lo general y salvo ciertas excepciones, los alumnos y alumnas aquí incluidos, además de ser repetidores –algunos de los informantes entrevistados se refieren a ellos como «eternos repetidores»–, suelen expresar disgusto por el estudio. Se trata de alumnado que a menudo es consciente de que necesita obtener el título de la ESO para disponer de un capital escolar mínimo que les permita acceder al mercado laboral, pero que al mismo tiempo no está dispuesto o no ve necesario pasar por los cursos ordinarios y cree que finalmente se le ofrecerá, de manera automática (aunque no sea así), la opción de cursar un PCPI, que conlleva niveles de exigencia notablemente menores y puede conducirles a la obtención del título de graduado. Acceder a un PCPI, en ese sentido y para ciertos alumnos/as, se convierte en parte de una estrategia de éxito escolar, teniendo en cuenta que obedece a una necesidad de obtener la credencial académica correspondiente.

### **4.3. LAS CAUSAS DEL ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR**

En relación con la tercera pregunta guía, relativa a las causas del éxito y fracaso escolar, de los resultados se ha desprendido un mapa que clasifica las causas en función de si atraen (pull) o empujan (push) hacia el éxito o hacia el fracaso escolar. Esta distinción entre push y pull se basa en el grado de protagonismo que adquiere el sujeto, su capacidad de agencia y de elección, su reflexividad, en todo el proceso. En ese sentido, mientras el primero alude a situaciones en las que los sujetos adquieren menos protagonismo (el grado de agencia es menor), en el caso del segundo dicho protagonismo es mayor (la agencia es más activa). Al mismo tiempo, dicha distinción se ha combinado, además de con el hecho de si se trata de elementos que conducen al éxito o al fracaso escolar, con una tercera diferenciación, referida a si éstos son afines a la escuela o ajenos a ella (lo cual no coincide necesariamente con el hecho de que se sitúen dentro o fuera de ella, respectivamente). De la tipología resultante se ofrecerán solamente algunos ejemplos extraídos de los propios discursos analizados.

En suma, a partir de los discursos y de los cuestionarios se han detectado, en primer lugar, elementos afines al sistema escolar que empujan a desistir en el empeño de superar objetivos curriculares. Entre este tipo de elementos destaca especialmente el hecho de ser objeto de sanciones negativas que sólo fomentan la desafección por la escuela y el desenganche escolar:

«No estás contento en la escuela, estás a disgusto, te aburres, no te dicen que eres listo, sino todo lo contrario, de mil maneras aunque no te lo digan, no hace falta que te lo diga nadie. Te han puesto ahí una cosa que a ti no se te da tan bien, te has atascado en algún momento con algo [...]» (EE4)

Téngase en consideración que si asistir al aula supone sentirse ridiculizado, verse representado como una persona poco inteligente, que no está hecho para la vida académica, etcétera, parece razonable no sólo que el sujeto en cuestión no sienta gusto por el estudio, sino que además desee abandonar el sistema escolar lo más pronto posible: «[Abandonar para] termina[r] su sufrimiento [...] un alumno que está aquí y no obtiene ningún éxito, está sufriendo. [...] salir de aquí es salir de [una] condena [...] y de un sistema que no ha sabido ofrecer nada capaz de motivarle<sup>9</sup>» (E40).

En segundo lugar, los discursos analizados han señalado elementos que, siendo afines a la escuela, atraen y fomentan la superación de estos objetivos. Al contrario que ocurría en el caso anterior, disponer de un profesorado motivante, que sepa comunicar y transmitir pasión por el conocimiento o que proyecte altas expectativas sobre su alumnado puede constituir un elemento de atracción hacia situaciones de éxito escolar. Otro ejemplo de este tipo de elementos se ha visto ya anteriormente al hacer referencia al paso de ESO a un CFGM, que por lo general supone pasar de un saber teórico-académico (el que proporciona la Secundaria básica) a otro más práctico (los ciclos formativos) que conecta directamente con los intereses profesionales del alumno/a y actúa como fuente de motivación que atrae hacia el éxito escolar, independientemente de que finalmente lo consiga o no:

«La ventaja que tiene llegar a ciclos es que de repente, en la mayoría de casos, se rompe absolutamente con el propio instituto. Quiero decir, [...] rompes con el instituto, rompes con el círculo de amistades, rompes incluso con los propios planteamientos de clase [...] llegas aquí y las clases son distintas, tienen un componente más práctico, están más enfocadas a algo concreto...

---

9 *Ibíd.*

Entonces, ¿con qué dificultades nos encontramos los de CFGM? La expresión, las faltas de ortografía... y es otra cosa contra la que debes luchar, pero por contenidos no tienes problemas, porque les gusta<sup>10</sup>» (E31)

En tercer lugar, se detectan elementos externos o ajenos a la escuela que atraen fomentando que se desista en la superación de objetivos curriculares. Aquí se incluyen cuestiones que atraen más que la propia escuela, por ejemplo, las llamadas “distracciones externas” (la televisión, Internet, las redes sociales, los teléfonos móviles, etcétera) o la posibilidad de inserción laboral, en la medida en que disponer de un empleo conlleva tener un salario propio, y esto, a su vez, puede resultar atractivo, porque supone no solamente acceder al mundo adulto, sino también disponer de independencia económica o, como en el siguiente fragmento, poder contribuir económicamente en el hogar familiar:

«Actualmente me pondría a trabajar pero por mi familia, porque estamos un poco mal, estamos bastante apretados, porque mi padre, al ser autónomo y encima [...] de la construcción, de reformas y todo eso, sí que lo está pasando fatal, fatal. Mi madre ahora desde que trabaja y tal con una señora... Entonces, si yo encontrase un trabajo, sí que sería un desahogo genial» (E28)

Por último, se han encontrado elementos externos o ajenos a la escuela que empujan al éxito escolar, a superar dichos objetivos. Este tipo de elementos se condensan en el siguiente fragmento discursivo: «No me gusta estudiar, pero hay que hacerlo. Es obligatorio. Es para el futuro» (E27), esto es, se invierte tiempo en los estudios, no por gusto por el estudio, sino porque es preciso pasar por ellos bien para llegar a un fin que lo trasciende y que es deseado (un determinado empleo) o bien para evitar una determinada situación (el desempleo). Al mismo tiempo, se incluyen aquí los casos en los que las familias obligan al alumno/a a permanecer en el sistema escolar y a superar los objetivos curriculares.

Transversales a todos estos elementos se encuentran otros como la capacidad intrínseca de los individuos (su capacidad intelectual o el hecho de tener trastornos o dificultades del aprendizaje) o cuestiones macroestructurales, por ejemplo, la situación económica del país, en la medida en que la falta de empleo empuja en cierto modo a permanecer en el sistema escolar. Con esto se concluye la síntesis de los resultados obtenidos en este estudio, síntesis que deja fuera muchas cuestiones pero que sí permite disponer de un esbozo de los puntos que se han creído de mayor importancia.

---

10 Traducido del catalán.

## 5. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y SIGNIFICACIÓN CIENTÍFICA

A través del presente estudio se ha contribuido a desentrañar ciertas complejidades del éxito y fracaso escolar. Con él se ha elaborado *un mapa de significados* de estas nociones, que ha buscado superar la ambigüedad y polisemia de estas nociones, así como la fragmentación existente en el análisis de problemáticas muy cercanas al éxito y fracaso escolar y que aquí se incluyen como parte de un mismo proceso; *un mapa de trayectorias escolares*, que ha ayudado a dilucidar estos procesos, su carácter dinámico y relacional; y *un mapa de causas* concebido para superar ciertas tendencias que pueden llevar a análisis reduccionistas de esta problemática, como la de confundir el fracaso escolar con los fracasados escolares, como ocurre a menudo en el imaginario social, o la correlación entre diversos elementos (el rendimiento escolar y la clase social de pertenencia, por ejemplo, que sólo describe el perfil de quienes en un determinado momento tienen éxito o fracasan en la escuela) con una relación de causalidad, como ocurre en numerosas investigaciones en este campo.

Paralelamente, se ha visto, por ejemplo, que el hecho de obtener o no obtener un título en Secundaria básica responde solamente a un éxito o a un fracaso escolar parciales que deben entenderse dentro de los procesos en los que se producen; y que hay que asumir que el fracaso escolar, en parte, apunta a problemas relacionados con lo que se hace en el aula, pero sobre todo con el sentido que el alumno o alumna le da a lo que se hace en el aula.

Del presente estudio se desprenden diversas implicaciones políticas, prácticas, teóricas y metodológicas. Se sugiere, por ejemplo, la necesidad de poner en marcha un debate social y político que, incorporado a la agenda educativa, lleve al fin a un pacto de Estado en esta materia, a que la educación (la política educativa) se convierta no en una cuestión de régimen político, sino en una cuestión de Estado. También se sugiere la necesidad de mejorar los mecanismos de coordinación entre diferentes etapas escolares, especialmente entre la Primaria y la ESO, una mejora que incluya que en la Primaria se disponga de maestros y maestras generalistas con una mayor y mejor preparación en contenidos curriculares y que hagan más énfasis en el desarrollo de competencias básicas y que en ESO se disponga de profesorado con mayor formación pedagógica que les habilite para gestionar los problemas que surjan en el aula o urdir mejores estrategias didácticas para hacer más motivantes los contenidos curriculares.

Los resultados obtenidos llevan a considerar la necesidad de repensar la Educación básica en general, sus modelos y criterios de evaluación, sus contenidos curriculares; apostar por una flexibilidad curricular y una atención que tenga en consideración las singularidades de cada individuo y el papel que inevitablemente juega el aula en su propia formación; hacer de la escuela un espacio atractivo de aprendizaje que contemple la diversidad social en todas sus dimensiones; apostar por modelos de éxito escolar que se preocupen menos por la obtención de credenciales y hagan más énfasis en todos los aspectos ya recogidos en el ideal de éxito escolar ya mostrado anteriormente y que hacía énfasis: en que el alumno adquiera competencias básicas especialmente para el manejo y la resolución de conflictos, en el aprendizaje cognitivo (de contenidos curriculares) y –de manera transversal a todo el currículum– también moral (de valores), en la capacidad para ser polivalente y actualizar sus conocimientos y destrezas en un aprendizaje para toda la vida, en el cultivo de hábitos de lectura e inquietud por el conocimiento, en el desarrollo personal y en la formación cívica.

Esta línea de investigación abre la puerta a otros estudios que sigan profundizando en la dimensión social del problema y reconozcan que el éxito y fracaso escolar son fenómenos multicausales en los que participan múltiples actores diferentes; que sigan aportando elementos para una visión procesual, dinámica y biográfica de estos fenómenos, una visión que sea complementaria a la visión estática y finalista que ya ofrecen otras investigaciones; y que profundicen en el enganche y desenganche escolar, teniendo en cuenta que incidir en él puede suponer prevenir otras muchas problemáticas.

Para ello es necesario generar datos, desarrollar y mejorar herramientas de registro, seguimiento y análisis de trayectorias escolares que permitan establecer un seguimiento más allá del paso por la escuela, de manera que sea posible contrastar los itinerarios deseados y esperados con los que finalmente se llevan a cabo, así como producir datos transversales y longitudinales que arrojen luz sobre cómo se elaboran, reelaboran y consolidan las identidades en torno al éxito y fracaso escolar, las trayectorias escolares y las expectativas académicas y profesionales. Estas herramientas de recolección y producción de datos deberían actuar desde los propios centros escolares, contando con la comunidad científica.

En definitiva, se trata de poder seguir aportando elementos para dar forma a una teoría integradora (holística) del éxito y fracaso escolar, y configurar, en fin, una sociología del éxito y fracaso escolar como campo (teórico-epistemológico) dentro del ámbito de la sociología de la educación, un nuevo escenario de com-

prensión de esta problemática que ponga el acento en la experiencia, que sirva de marco a los análisis fragmentados proporcionados en otros estudios y que no pierda de vista la necesidad de abordar y poner en cuestión los criterios de evaluación y los contenidos curriculares; la necesidad de atender a las diferentes voces (profesorado, alumnado, familias y otros actores del sector educativo), también para promover el diálogo entre las partes (entre los diferentes colectivos y entre las diferentes etapas escolares); la necesidad, en fin, de seguir contribuyendo al desarrollo de indicadores de estas problemáticas, que permitan elaborar mejores diagnósticos y prever situaciones más cercanas al éxito o al fracaso escolar.



## **6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Althusser, L. (1974) *Escritos*, Barcelona, Laia.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1976) *La escuela capitalista en Francia*, México, Siglo XXI.
- Becker, G. S. (1983) *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*, Madrid, Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985) *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, México [etc.], Siglo Veintiuno.
- Castells, M. (2000) *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen 1. La sociedad red*, Madrid, Alianza.
- Charlot, B. (2007) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Argentina, Libros del Zorzal.
- (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*, Montevideo (Uruguay), Ediciones Trilce.
- Coleman, J. S. y Hopkins, J. (1966) *Equality of educational opportunity*, Washington DC, US Government Printing Office.
- Collins, R. (1989) *La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y de la estratificación*, Torrejón de Ardoz, Akal.
- Dubet, F. (2010) *Sociología de la experiencia*, Madrid, CIS.
- y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- Durkheim, E. (1974) *Educación y sociología*, Buenos Aires, Tauro.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Rivière, J. (2010) *Fracaso y abandono escolar en España*, Barcelona, Fundación “La Caixa”.
- García Gracia, M. (2005) “*Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona*”.

Revista de Educación, N. 338, pp. 347-376. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre338/re33820.pdf?documentId=0901e72b812480a8> el 3 de agosto de 2012.

Gramsci, A. (1974) *Antología*, México [etc.], Siglo XXI.

Jerez Mir, R. (2003) *Sociología de la educación. Guía didáctica y textos fundamentales*, Lleida, Milenio.

Kerbo, H. R. (2004) *Estratificación social y desigualdad: El conflicto de clase en perspectiva histórica, comparada y global*, Madrid, McGraw-Hill.

Marx, K. y Engels, F. (1978) *Textos sobre educación y enseñanza*, Madrid, Comunicación.

Parsons, T. (1990) “El aula como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana”, *Educación y Sociedad*, 6, pp. 173-195.

Rumberger, R. W. (2011) *Dropping out. Why Students drop out of high school and what can be done about it*, Cambridge (Massachussets) y London (England), Harvard University Press.

Soler Penadés, V. (2015) *Deconstruyendo el éxito y el fracaso escolar en Educación Secundaria Obligatoria. Aportaciones teóricas y análisis de discursos de expertos, profesorado, alumnado y familias de la Comunitat Valenciana [Tesis doctoral]*, Universitat de València, España.

Weber, M. (1979) *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*, México, Fondo de Cultura Económica.

Willis, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.

---

## ENVÍO Y ACEPTACIÓN DE ORIGINALES

Quienes estén interesados en hacer llegar sus originales a la revista ***Quaderns de Ciències Socials*** pueden remitir una copia de los mismos en formato electrónico a la dirección [juan.a.altés@uv.es](mailto:juan.a.altés@uv.es).

Los originales tendrán una extensión no superior a 25 páginas (fuente: arial o times new roman de 12 puntos; interlineado: 1,5) y deberán incluir un *abstract* y cinco palabras clave en castellano e inglés.

Todos los originales recibidos, una vez aceptados por el Consejo de Redacción, se remitirán a un experto del área de conocimiento, ajeno al consejo editorial. Su informe que recomendará la publicación (con o sin modificaciones previas a la misma) o no del trabajo tendrá en cuenta el interés y la novedad de la materia, así como su trascendencia práctica, y aspectos tales como la estructura, la bibliografía y el rigor científico del desarrollo y las conclusiones de los trabajos

El Consejo de Redacción, con base en estos informes, seleccionará los originales que compondrán cada número de la revista, notificándolo a los autores de los mismos.

Si en un plazo de seis meses desde el envío de un original no se ha procedido a notificar sobre su aceptación o rechazo el autor podrá disponer libremente del mismo.