



**VOL. 19, Nº 3 (Sept.-Dic. 2015)**

ISSN 1138-414X (edición papel)

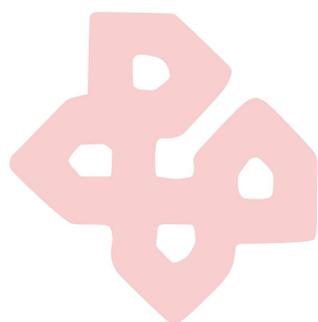
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 02/10/2015

Fecha de aceptación 22/12/2015

## **LA VINCULACIÓN ESCOLAR COMO ANTÍDOTO DEL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO: EXPLORANDO EL PAPEL DEL HABITUS INSTITUCIONAL**

*School engagement as an antidote of Early School Leaving: exploring the role of the Institutional Habitus*



*Aina Tarabini, Marta Curran, Alejandro Montes y  
Lluís Parcerisa*

*Universitat Autònoma de Barcelona*

*E-mai: [aina.tarabini@uab.cat](mailto:aina.tarabini@uab.cat) ,*

*[marta.curran@uab.cat](mailto:marta.curran@uab.cat) , [alejandro.montes@uab.cat](mailto:alejandro.montes@uab.cat) ,  
[lluis.parcerisa@uab.cat](mailto:lluis.parcerisa@uab.cat)*

### **Resumen:**

*El objetivo del artículo es explorar el impacto que tienen los centros educativos y, en concreto su habitus institucional, en las actitudes de vinculación escolar de los estudiantes. La vinculación escolar, o más específicamente, la falta de vinculación, es un concepto clave para capturar el proceso a través del cual los estudiantes se desconectan de la escuela y, por tanto, es un indicador crucial para pronosticar los riesgos de abandono escolar. Así, estudiar de forma sistemática las diferentes dimensiones del fenómeno (conductual, emocional y cognitiva) y analizar los factores inhibidores o facilitadores de la vinculación es un punto de partida inestimable para avanzar en la consecución del éxito escolar. El análisis se desarrolla a partir de una metodología cualitativa,*

---

Este artículo ha sido producido en el marco del proyecto I+D+I "ABJOVES. El Abandono escolar prematuro en España. Un análisis de las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes" (Ref. CSO 2012-31575. IP Aina Tarabini) ([www.abjoves.es](http://www.abjoves.es)).

*basada en estudios de caso en profundidad en cinco institutos públicos de Barcelona. Los resultados ponen de manifiesto la importancia que adquiere la vinculación escolar de los estudiantes para prevenir el abandono escolar prematuro, ilustra sus diferentes expresiones e identifica las variables más significativas para explicar el “efecto centro” sobre las actitudes de vinculación escolar.*

**Palabras clave:** *abandono escolar prematuro, vinculación escolar, habitus institucional, efecto escuela.*

**Abstract:**

*The objective of the article is to explore the impact of secondary schools, and specifically of the institutional habitus, on the students’ school engagement. School engagement and more precisely school disengagement, is a key concept in order to capture the process by which students disconnect from school and consequently, is a crucial indicator to predict the risks of dropping out of school. A systematic study of its dimensions (behavioural, emotional and cognitive) and a proper analysis of the role of contexts in inhibiting or facilitating school engagement it is required as a critical entry point to foster school success. The analysis is based on a qualitative methodology, conducting multiple in depth case studies in five secondary schools in Barcelona. The results point out the relevance of students’ engagement in preventing Early School Leaving, illustrate its different dimensions and identify the most significant variables related to the “school effect”.*

**Keywords:** *Early School Leaving, institutional, student’s engagement, school effect.*

## 1. Introducción

La crisis económica ha supuesto una disminución importante de las tasas de Abandono Escolar Prematuro (AEP) tanto en el conjunto de España como en Cataluña, en particular. A pesar de ello, las últimas cifras registradas (2014) siguen mostrando unos porcentajes de AEP (21,9% a nivel español) que se alejan de forma sustancial de la media de la UE-28 (11,1%) y de la meta establecida por la Comisión Europea en este ámbito para 2020 (10%, 15% para el caso de España).

El AEP, por tanto, sigue siendo un problema de primer orden tanto en términos cuantitativos (por la cantidad de personas a las que afecta) como en términos cualitativos (por el efecto que genera en las oportunidades de desarrollo económico, social y cultural del conjunto del país). Un problema que sigue necesitando de investigación capaz de identificar no sólo los factores que se esconden bajo su emergencia y evolución sino también de poner de manifiesto las motivaciones, vivencias y experiencias educativas de los propios jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo o que están en riesgo de hacerlo. De hecho, a pesar de la enorme literatura centrada en explicar los factores del abandono escolar, tanto a nivel nacional (Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010) como internacional (NESSE, 2010; Lamb, Walstab, Teese, Vickers, & Rumberger, 2004), todavía son escasos los estudios que focalizan su mirada en los procesos que conducen al AEP, sobre todo desde la perspectiva subjetiva de los jóvenes (Ferguson, Tilliczek, Boydell, & Rummens, 2005; Rumberger, 2001). Es más, sigue siendo relativamente poca la investigación empírica centrada en el efecto que ejercen los centros educativos, y el profesorado en particular, en las “decisiones” de continuidad formativa de los jóvenes.

El objetivo del artículo, pues, es analizar dicho “efecto escolar”, desde una doble perspectiva: en primer lugar, identificando las características más relevantes de los centros educativos para explicar las experiencias, vivencias y decisiones educativas de los jóvenes y, por tanto, “desempaquetando” lo que en la literatura académica se conoce como el “efecto

centro”; y, en segundo lugar, focalizando la mirada en el efecto de los centros sobre las actitudes de vinculación escolar (*school engagement* en inglés) desarrolladas por parte de los estudiantes. Tal como afirman Appleton, Christenson y Furlong (2008), la vinculación escolar, o más específicamente la falta de vinculación, es uno de los conceptos más útiles para capturar el proceso gradual a través del cual los estudiantes se desconectan de la escuela y, por tanto, es un buen indicador para pronosticar los riesgos de AEP. Es más, como señalan Van Houtte y Van Maele (2012) todavía existe poca investigación centrada en los elementos concretos de los centros educativos que inciden en estos procesos y, por tanto, es fundamental seguir estudiando el rol de diferentes contextos escolares en la facilitación o inhibición de actitudes de vinculación escolar. En este punto es importante señalar que la acepción de AEP que se utiliza en este artículo parte de la definición que utilizan agencias especializadas como la Unión Europea y el Eurostat y, por tanto, incluye tanto el abandono escolar durante la educación secundaria obligatoria (lo que en nuestro contexto se conoce como fracaso escolar o no graduación en ESO) como el abandono escolar durante la educación secundaria post-obligatoria (es decir, la no obtención de un título de bachillerato o de grado medio de formación profesional)<sup>1</sup>. Asimismo hay que resaltar que el foco del artículo se ubica en estudiantes de ESO en riesgo de AEP y que, por consiguiente, se centra en los procesos que hipotéticamente pueden derivar en abandono, hecho que no implica que siempre, necesariamente ni de forma lineal sea éste el resultado final

Con este objetivo, en el primer apartado se hace una revisión teórica del concepto de vinculación escolar y de su vínculo con el AEP. En el segundo, se presenta el modelo de análisis y la metodología de estudio. En el tercero, se explican de forma breve las principales características de los centros en que se desarrolla la investigación y se señalan los elementos más relevantes del análisis. En el cuarto, se analiza en profundidad el efecto de los centros en la vinculación escolar de los estudiantes. En el quinto y último, se presenta una discusión final sobre la pertinencia de dicha aproximación teórica y el rol de los centros educativos en la promoción de actitudes de vinculación escolar y en la prevención del AEP.

## 2. Vinculación escolar y abandono escolar prematuro

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

---

<sup>1</sup> Sobre el concepto de AEP, su valor como indicador, su uso y medición véase Faci (2011)

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

Por otro lado, es importante señalar que si bien se han desarrollado numerosas investigaciones con el objetivo de identificar los determinantes de la vinculación escolar tanto a nivel individual como institucional, son diversos los autores que señalan la necesidad de seguir estudiando el efecto de los centros educativos en los procesos de generación de vinculación o falta de vinculación y, sobre todo, de identificar los elementos inhibidores o desinhibidores, facilitadores o limitadores, de las diferentes dimensiones de la vinculación escolar a nivel de centro (Demanet & Van Hotte, 2014; Fredricks et al. 2004; Van Houtte & Van Maele, 2012). ¿Cuáles son los elementos concretos, las variables clave, para explicar el “efecto centro” sobre la vinculación escolar de los estudiantes? ¿Es la composición social y/o étnica de los centros? ¿Es la titularidad de los mismos? ¿Es el clima o la cultura escolar? ¿Es la combinación de diferentes variables y, en este caso, cómo se da tal combinación? Estas preguntas restan todavía pendientes de resultados concluyentes y, por tanto, sujetas a la necesidad de más investigación empírica al respecto (Van Houtte & Van Maele, 2012). Es más, como señalan Friedricks et al. (2004, p.4) es especialmente importante desarrollar más investigación centrada en el efecto de los centros educativos sobre las dimensiones emocionales y cognitivas de la vinculación.

Finalmente, y por lo que respecta a la relación entre vinculación escolar y AEP son diversas las investigaciones que se han encargado de estudiar esta cuestión (Audas & Willms, 2001; Friedricks et al. 2004; Janoz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008). Por una parte, la vinculación escolar es un pronosticador clave del rendimiento escolar (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006; Fredericks et al., 2004) y, como tal, puede repercutir en las decisiones y opciones de continuidad formativa de los jóvenes. Si un estudiante no está vinculado con su proceso educativo y tiene bajos resultados escolares es plausible que su trayectoria escolar pueda derivar en abandono. Pero, como hemos demostrado en otras investigaciones (Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa, en prensa), el AEP no se explica sólo ni prioritariamente por una cuestión de rendimiento escolar. Sino que, a menudo, se vincula con cuestiones más expresivas que meramente instrumentales. Desde esta perspectiva, el estudio de la vinculación escolar no sólo sería pertinente por su efecto mediado sobre el rendimiento escolar sino, sobre todo, por su efecto directo sobre los procesos de abandono escolar y, especialmente relevante, por lo que respecta a su dimensión afectiva-emocional.

En definitiva, siguiendo a Appleton et al. (2008), Finn, (2006) o Friedricks et al. (2004), se puede afirmar que la perspectiva teórica de la vinculación escolar es la más adecuada para entender el AEP ya que permite centrarse en el proceso gradual a través del cual los estudiantes se desconectan de la escuela. Como señalan Audas y Willms (2001), hay una evidencia creciente de que la vinculación es un determinante clave del éxito escolar. Es más, autores clásicos en el estudio del AEP tales como Finn (1989) o Rumberger (1987) ya señalaron que la vinculación escolar era un mediador crucial de los procesos de abandono. Dichas investigaciones, sin embargo, pusieron el foco en la dimensión conductual de la

vinculación y, por tanto, tal como defienden Friedrichs et al. (2004), se requiere más investigación empírica que analice el efecto combinado de las diferentes dimensiones de la vinculación escolar sobre las oportunidades de éxito, fracaso o abandono escolar.

### 3. Modelo de análisis y metodología

Tal como se ha señalado en la introducción, el objetivo del análisis es analizar el efecto de los centros educativos en el desarrollo de actitudes de vinculación escolar por parte de los estudiantes. Así pues, para analizar el “efecto centro” e identificar sus diferentes dimensiones, se hace uso del concepto de habitus institucional definido por Reay, David y Ball (2001) como al conjunto de predisposiciones, esquemas de percepción y expectativas dadas por descontado en base a las cuales se organizan los centros educativos. Unas predisposiciones, de hecho, que no son independientes de la composición social de los centros educativos (McDonough, 1996). Siguiendo la propuesta original de Reay et al. (2001), el habitus institucional se compone por tres elementos clave: el estatus educativo, las prácticas organizativas y el orden expresivo. Así pues, el estatus educativo hace referencia a cuestiones tales como la titularidad de los centros, el tipo de oferta de que disponen o el nivel de demanda generado entre las familias. Las prácticas organizativas se refieren a dos grandes aspectos: las formas de organización entre el profesorado y las formas de gestión de la heterogeneidad del alumnado. El orden expresivo, finalmente, se refiere tanto al nivel de identificación, cohesión y acuerdo entre el profesorado de los centros, como a las expectativas docentes en relación al éxito y fracaso escolar de los estudiantes y a la responsabilidad atribuida al profesorado sobre estos procesos<sup>2</sup>. En el presente artículo, el análisis se centra en una variable concreta de cada una de estas dimensiones: la composición social por lo que se refiere al estatus educativo; el modelo de gestión de la diversidad por lo que respecta a las prácticas organizativas; y las expectativas docentes en relación al orden expresivo (véase figura 1).

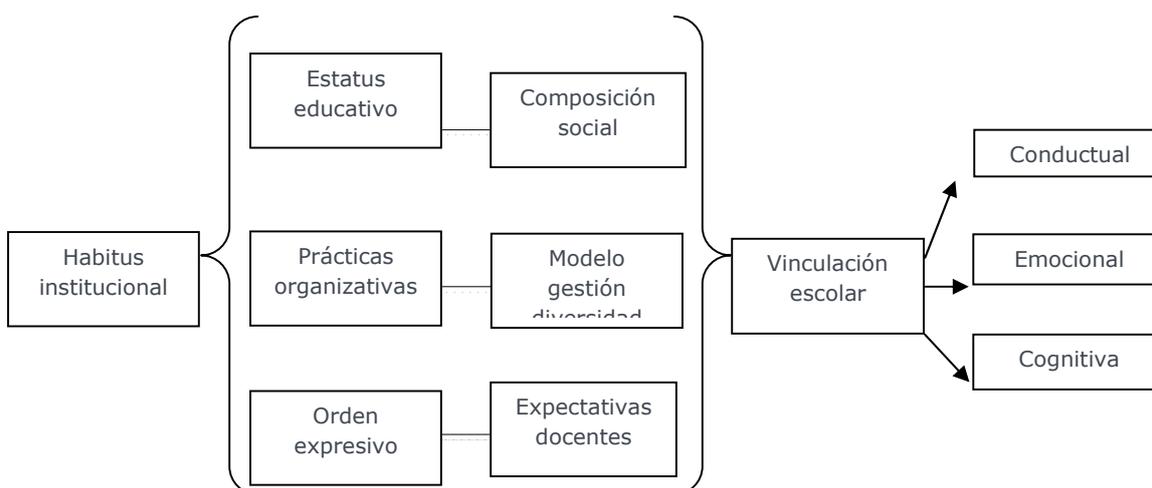


Figura 1: Modelo de análisis. Elaboración propia

<sup>2</sup> Véase Tarabini, Curran y Fontdevila (2015) para una sistematización detallada de estas tres dimensiones

Por otro lado, y partiendo de la definición intrínsecamente multidimensional de la vinculación escolar, la investigación se basa en el análisis simultáneo de sus tres dimensiones -conductual, emocional y cognitiva- con lo cual supone un avance clave respecto a la mayor parte de estudios en este campo que tienden a focalizarse en una sola dimensión (Demagnet & Van Houtte, 2014). Las tres dimensiones de análisis han sido codificadas a partir de diversos indicadores inspirados en las aportaciones de los estudios previos en este campo (Appleton et al. 2008; Demagnet & Van Houtte, 2014; Fredricks et al., 2004), pero adaptándolos a las necesidades y requisitos de una investigación de tipo cualitativo como la que aquí se desarrolla (véase tabla 1).

Tabla 1.  
*Codificación de la vinculación escolar*

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

Nota: elaboración propia

De hecho, desarrollar el análisis en base a una metodología cualitativa representa también un avance en el campo de estudio de la vinculación escolar, ya que la mayoría de investigaciones empíricas sobre esta cuestión son de tipo cuantitativo. En este sentido, autores como Fredricks et al. (2004) o Audas y Willms (2001) no dudan en señalar la importancia de reforzar los estudios cualitativos capaces de captar las diversas motivaciones, experiencias e intereses de los jóvenes. “Sólo a través de estudios cualitativos detallados entenderemos cómo los jóvenes se vinculan con sus escuelas y viceversa” (Audas & Willms, 2001: 7). En concreto, la metodología desarrollada en esta investigación se basa en estudios de caso en profundidad en cinco institutos públicos de la ciudad de Barcelona. En la tabla 2 se puede ver el trabajo desarrollado en cada centro. Para la codificación y el análisis de los datos recogidos en el trabajo de campo se ha utilizado el programa informático Atlas.ti que forma parte del programa de análisis cualitativo ‘Computer Assisted Qualitative Data Analysis’.

Tabla 2.  
*Trabajo de campo desarrollado en cada centro*

	Entrevistas personal docente/directivo	Grupos discusión profesorado	Entrevistas alumnado	Grupos Discusión alumnado	Observación de aulas	Asistencia y observación de reuniones y/o juntas de evaluación	Análisis de datos de centro
Centro I	8	4	13	2	SI	SI	SI
Centro II	8	0	12	2	SI	NO	SI
Centro III	15	1	14	2	SI	SI	SI
Centro IV	11	0	8	0	SI	SI	SI
Centro V	5	0	6	0	NO	SI	SI
Total	47	5	53	6			

Nota: elaboración propia

El alumnado entrevistado ha sido seleccionado por encontrarse en una situación de riesgo de abandono escolar en términos educativos (repeticiones, absentismo y/o suspensos generalizados y sistemáticos)<sup>3</sup> y buscando la máxima heterogeneidad por lo que respecta a las variables de estatus socioeconómico familiar, género y origen étnico. A pesar de ello, y dado el impacto de la clase social en los riesgos de fracaso y abandono (Fernández Enguita, et. al. 2010) la muestra final está sobrerrepresentada por alumnado de bajo estatus socioeconómico y cultural.

#### 4. Resultados: diferentes concreciones del habitus institucional

Los cinco centros analizados en este artículo presentan diferencias sustanciales tanto por lo que respecta a su composición social como por lo que se refiere a sus modelos de atención a la diversidad y a su orden expresivo (véase tabla 3).

Tabla 3  
*Principales características de los centros estudiados*

	Centro I	Centro II	Centro III	Centro IV	Centro V
Clase social del alumnado (global)	Clases medias	Clases medias	Clases trabajadoras	Clases trabajadoras	Clases trabajadoras
Presencia de alumnado extranjero	Moderada	Moderada	Elevada	Elevada	Elevada
Concepción diversidad	Amplia	Reducida	Amplia	Reducida	Reducida
Lógica AD	Global	Individual	Global	Individual	Individual
Mecanismos AD	Grupos heterogéneos Ratio reducida Grupos	Planes individualizados 4º de ESO adaptado	Grupos heterogéneos Ratio reducida Grupos diversificación	Agrupamientos por nivel (flexibles)	Omisión de mecanismos

<sup>3</sup> De los 53 alumnos entrevistados todos presentan un bajo rendimiento académico y de estos, 35 han repetido algún curso a lo largo de su trayectoria educativa.

	diversificación curricular Grupos reducidos		curricular Grupos reducidos			
<b>Causas éxito y fracaso</b>	Múltiples. Foco desigualdades sociales	Interés y mérito alumno y familias	Múltiples. Foco desigualdades sociales	Interés y mérito alumno y familias	Interés y mérito alumno y familias	
<b>Reconocimiento responsabilidad docente</b>	Si	Escasa	Sí	escasa	Escasa	

Nota: elaboración propia

En primer lugar, y por lo que se refiere a la composición social, los centros I y II están formados mayoritariamente por alumnado de clase media -especialmente profesionales liberales- y con poca presencia relativa de alumnado extranjero. Los centros III, IV y V, en cambio, escolarizan mayoritariamente a alumnado de clases trabajadoras, de contextos desfavorecidos y/o con mayor riesgo de exclusión social. Así mismo, presentan unos porcentajes muy superiores de alumnado inmigrado y de nueva incorporación al sistema educativo. Es especialmente significativa destacar la situación del Centro IV ya que, a diferencia de los otros, presenta una fuerte situación de segregación escolar, caracterizada por una oferta de plazas siempre superior a la demanda existente en el territorio, que se traduce en una elevadísima movilidad entre el alumnado durante todo el curso escolar.

En segundo lugar, y por lo que se refiere a los mecanismos de atención a la diversidad, los centros I y III responden a un modelo que hemos denominado como comprensivo, mientras que los centros II, IV y V responden a un modelo que definimos como residual. Así, los centros I y III, a pesar de contar con una composición social bien distinta, coinciden en su lógica de entender y atender la diversidad, partiendo de una concepción amplia de la misma que se traduce en prácticas educativas desplegadas desde una lógica del acompañamiento y la heterogeneidad (Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa, en prensa). Ambos centros entienden que la diversidad es una característica inherente del alumnado y que, por tanto, la atención a dicha diversidad (o diversidades, para ser más precisos) debe formar parte del trabajo cotidiano de los centros con todo su alumnado. Atender a la diversidad, desde este punto de vista, implica considerar, de forma global, las múltiples necesidades educativas, sociales y emocionales del alumnado. A partir de esta mirada, los Centros I y III aplican una lógica global de atención a la diversidad que se traduce en diversos mecanismos para atender a las múltiples necesidades del alumnado. Entre los mecanismos desplegados destaca el trabajo con grupos heterogéneos en toda la secundaria obligatoria, el uso de ratios reducidas en el primer ciclo de la ESO, los grupos de diversificación curricular en el segundo ciclo de ESO o los grupos reducidos en diversos cursos para trabajar con el alumnado que presenta más dificultad. Así mismo, el modelo de atención a la diversidad desarrollado en ambos centros se caracteriza por la reflexión y la revisión constante y siempre está sujeto a mejoras en vista a la ampliación de las oportunidades educativas de los estudiantes.

El modelo residual de atención a la diversidad que hemos atribuido a los centros II, IV y V se expresa tanto en su concepción de la diversidad como en los mecanismos aplicados para su atención. Así, los tres centros presentan una concepción reducida de la diversidad que se entiende más como excepción que no como regla. La diversidad, de hecho, se acaba pensando casi exclusivamente para aquellos alumnos con necesidades educativas específicas o

especiales y, a menudo, se concibe como un problema para el desarrollo de las actividades académicas cotidianas en el centro. De esta concepción de la diversidad se desprende un tipo de intervención mucho más residual y puntual que en los Centros I y III que se concreta de diferentes formas en los tres centros en cuestión: en el Centro II se despliega un modelo de atención a la diversidad que actúa de forma individual sobre el alumnado con más dificultad, pero que no desarrolla mecanismos globales para el conjunto del centro y/o del alumnado. Este modelo se concreta en planes individualizados con adaptación curricular para el alumnado con diagnóstico de necesidades educativas especiales y con un grupo reducido en 4º de ESO que se denomina itinerario aplicado y que se destina al alumnado que se prevé que no va a graduar o que, en cualquier caso, no realizará bachillerato; en el Centro IV se despliega un modelo basado básicamente en los agrupamientos por nivel que, si bien se conciben como agrupamientos flexibles, a la práctica disponen de poca flexibilidad; en el Centro V básicamente no hay mecanismos de atención a la diversidad y, por tanto, lo que caracteriza la lógica de funcionamiento por lo que respecta a la gestión de la heterogeneidad existente entre el alumnado es precisamente la omisión (Tarabini et al., en prensa).

En tercer lugar y por lo que se refiere al orden expresivo de los cinco centros estudiados y, en particular, a las expectativas del profesorado, se identifican claras diferencias por lo que se refiere a los factores atribuidos al éxito y al fracaso escolar, así como a la responsabilidad atribuida a los docentes en este proceso. Así, de nuevo, los Centros I y III a pesar de tener una composición social muy diferente muestran una concepción amplia y multidimensional de los factores de éxito y fracaso y reconocen claramente el rol de los centros en general y del profesorado en particular en los mismos. De hecho, en ambos centros se ponen de relieve las desigualdades presentes en la estructura social como factor clave de éxito y/o fracaso escolar. Dichos procesos, por tanto, no se entienden al margen de la estructura de oportunidades existentes para diferentes jóvenes y, por consiguiente, se tienden a evitar los discursos que delegan toda la responsabilidad del éxito y/o fracaso en el interés, ganas o esfuerzo del alumnado y sus respectivas familias. Asimismo, en ambos centros se coincide en señalar el efecto negativo que genera la estructura actual de la ESO en las oportunidades educativas de los jóvenes y se critica su excesiva rigidez y academicismo. El sistema actual, afirman, sólo responde a un tipo de alumno y, por tanto, es responsable del fracaso del resto. En este mismo sentido, se asume que el profesorado debe asumir y ejercer su responsabilidad docente para con todos los alumnos; una responsabilidad que va más allá de la estrictamente académica y que se vincula con el desarrollo personal, social y emocional de los jóvenes a los que atiende.

En los Centros II, IV y V, en cambio, la principal responsabilidad del éxito y/o fracaso escolar se atribuye al propio alumnado y, en particular, a su motivación, esfuerzo e interés. El alumno que se esfuerza es el que consigue el éxito, se afirma, y si no consiguen avanzar satisfactoriamente es, en la mayoría de casos, porque no les interesa. Asimismo, la familia se considera como responsable clave en este proceso, generando a menudo discursos que culpabilizan a las familias que no desarrollan las prácticas y actitudes educativas esperadas por la institución escolar. En consonancia con esta lógica, en los tres centros aparecen discursos ampliamente escépticos sobre el rol del profesorado para prevenir o revertir los riesgos de fracaso y/o abandono escolar prematuro. El profesorado se siente, a menudo, desconcertado, desbordado y abrumado; siente que asume responsabilidades que no le corresponden y ansía todavía a encontrar a aquel alumno que “quería estudiar” antes de la ampliación de la educación obligatoria hasta los 16 años.

Así pues, se puede afirmar que si bien la composición social de los centros educativos condiciona sus modelos de organización y sus órdenes expresivos, ésta no los determina de

forma directa y lineal. Pueden darse casos como los Centros I y IV donde se da una relación lineal entre las diversas variables que componen el habitus institucional: así, el Centro I se caracteriza por atender mayoritariamente a clases medias, por disponer de numerosos mecanismos de atención a la diversidad y por desplegar un orden expresivo basado en las altas expectativas hacia todo el alumnado; en la misma lógica, el Centro IV presenta también una relación lineal entre las tres variables, aunque en un sentido inverso: segregación escolar, pocos mecanismos de atención a la diversidad y pocas expectativas educativas en relación al alumnado. Al mismo tiempo, sin embargo, se dan casos donde la relación entre dichas variables no es lineal. Así, el Centro III, a pesar de escolarizar mayoritariamente a alumnado de clase trabajadora, coincide con el Centro I por lo que se refiere a su modelo de atención a la diversidad y a su orden expresivo. Y lo mismo ocurre con el Centro II aunque en sentido inverso. La composición social, por tanto, es una variable absolutamente necesaria pero no suficiente por sí misma para entender cómo y por qué actúan los diferentes centros educativos y cuál es su tipo de intervención para promover el éxito escolar de todos los estudiantes y combatir el fracaso y/o abandono escolar. Es más, se puede afirmar que a pesar de las diferencias en términos de composición social, los Centros I y III desarrollan un habitus institucional de inclusión y/o acción mientras que los Centros II, IV y V se caracterizan por un habitus que discurre entre la omisión, la expulsión y/o la individualización (Tarabini et al., en prensa).

## 5. Resultados: los efectos del habitus institucional en la vinculación escolar

El análisis de las entrevistas y los grupos de discusión ponen de manifiesto el efecto del habitus institucional sobre las actitudes escolares de los jóvenes y, en particular, sobre sus posibilidades de desarrollar actitudes de vinculación escolar en las tres dimensiones definidas. Evidentemente, los centros no son los únicos responsables de las actitudes escolares de los jóvenes, otras variables tales como el género, la etnia o la clase social tienen un papel clave en la explicación de tales actitudes. Ahora bien, de aquí no se deriva la falta de incidencia específica de los centros educativos sobre las mismas. Al contrario, del análisis realizado se desprende un claro “efecto centro” sobre el nivel y tipo de vinculación escolar desarrollado por los estudiantes. Es más, como se verá a continuación, dicho “efecto centro”, se explica más por las dimensiones expresivas del habitus institucional que no directamente por las variables relacionadas con la composición social y ello es especialmente significativo para el caso de la vinculación conductual y emocional.

Así pues, se identifican diferencias claves entre los Centros I y III, por un lado, y los Centros II, IV y V, por otra parte. Siendo los dos primeros los que, en términos globales, presentan mayores niveles de vinculación escolar por parte de sus estudiantes, y los tres últimos los que presentan mayor distancia conductual, emocional y cognitiva de los estudiantes respecto a los requisitos de la institución escolar. Evidentemente, en todos los centros, independientemente su habitus institucional, existen alumnos con y sin vinculación escolar; alumnos motivados y desmotivados; alumnos conectados y desconectados del proceso educativo. Como señalan Appleton et al. (2008), lo contrario sería imposible. Así pues, el análisis que se realiza a continuación se refiere al alumnado en términos colectivos y globales, yendo más allá de las percepciones, opiniones y/o actitudes aisladas de alumnos en particular que por sí mismas no son representativas de la “cultura de los estudiantes” en el conjunto de los centros estudiados.

En primer lugar, y por lo que se refiere a la dimensión conductual de la vinculación, la principal diferencia que se identifica entre los centros es el nivel de implicación o participación activa por parte de los estudiantes en las actividades lectivas y no lectivas de sus respectivos centros educativos (tabla 1). Así, los estudiantes de los Centros I y III muestran una implicación mucho más activa en las actividades del centro que los estudiantes de los Centros II, IV y V. Y ello es así, precisamente, por las diferencias existentes entre centros por lo que respecta a mecanismos de atención a la diversidad o la disponibilidad de espacios para realización de actividades no lectivas. De hecho, los estudiantes de los Centros I y III reconocen de forma unánime el esfuerzo que realizan sus respectivos centros para atender sus diversas necesidades y transmiten una opinión altamente positiva de los mecanismos existentes de atención a la diversidad. En concreto, el alumnado que forma parte de los grupos adaptados se siente privilegiado en relación al resto por el hecho de disponer de menos profesores, de más horas de atención personalizada y de más espacios para trabajar fuera del aula y asegura que su participación en tales grupos ha mejorado su motivación para estudiar y su comportamiento en el aula. El alumnado, en suma, siente que el profesorado le ayuda y, por ello, responden activa y recíprocamente a las demandas de la institución escolar.

Cuando repetí pasé a una clase reducida y las cosas me fueron bastante bien y pude recuperar todas las del curso pasado. [Los profesores] me ayudaron más en lo que no sabía, estaban más por ti. Entonces, eso me ayudó un poco más, me subió un poco más la autoestima y las ganas de estudiar” (Ahmed, 3º de ESO, Aula Abierta, Centro I)<sup>4</sup>.

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

En los Centros II, IV y V, en cambio, el alumnado reconoce la falta de mecanismos específicos para atender sus necesidades y cuando existen tales mecanismos (sean grupos flexibles, aplicados o adaptaciones curriculares individuales) los consideran estigmatizadores y/o limitadores de oportunidades. De hecho, el alumnado de estos tres centros afirma, en términos globales, que si no se esfuerzan más en clase y si no se implican más activamente en el proceso educativo es por el poco esfuerzo que sus respectivos centros hacen en ellos. ¿Para qué esforzarse, afirman, para qué hacer deberes, para qué estudiar si su esfuerzo no es recompensado?

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

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

Por otro lado, y siguiendo dentro de la dimensión conductual, es clave señalar la importancia que atribuyen los alumnos de los Centros I y III a las actividades tanto lectivas

<sup>4</sup> Los nombres reales de todos los actores entrevistados han sido modificados para preservar su anonimato.

como no lectivas que ofrecen sus respectivos centros y que se alejan de la vertiente más académica propia de los institutos. Así, sea en forma de créditos de síntesis durante el horario lectivo, asignaturas optativas vinculadas con el teatro u otras actividades de tipo artístico-expresivo o espacios extra-escolares habilitados para el trabajo en grupo por parte de los estudiantes, la realización de refuerzo escolar o demás, este tipo de actividades son percibidas por los alumnos como un elemento para mejorar su comportamiento escolar. Los centros, se convierten no sólo en un lugar de aprendizaje, sino también en un espacio de relación, socialización y creación que, sin duda, revierte positivamente en el tipo de comportamiento que desarrollan y en su vínculo global con el proceso educativo.

En segundo lugar, y por lo que se refiere a la dimensión emocional de la vinculación, el análisis realizado muestra diferencias significativas en todas las variables de estudio (tabla 1). Así, el alumnado de los Centros I y III transmite opiniones altamente positivas tanto del profesorado, en particular, como de sus respectivos centros en general, mientras que en los Centros II, IV y V predominan los discursos altamente críticos por parte de los alumnos tanto de los docentes como de los centros en su globalidad. De hecho, la percepción de la figura del docente es ampliamente dispar en los diversos centros estudiados. Así, en los Centros I y III el profesorado se percibe como próximo y atento a las necesidades de los estudiantes; se concibe como un apoyo emocional que va más allá de su función estrictamente académica. En los centros II, IV y V, en cambio, los profesores se perciben -en términos globales- como excesivamente estrictos y distantes, ampliamente alejados de sus necesidades como estudiantes y como jóvenes y se destaca un trato especialmente hostil hacia el alumnado con más dificultades.

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

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

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

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

Es más, el alumnado de los Centros I y III muestra una clara sensación de pertinencia al centro que se deriva de la percepción de sentirse atendidos y cuidados. En ambos centros, el alumnado destaca el hecho de sentirse en un entorno familiar que no se deriva tanto del tamaño de los centros, sino de las relaciones de afecto y proximidad que se generan tanto con el profesorado como con el resto del alumnado. Y este sentimiento de pertinencia se hace patente no sólo en los discursos del alumnado sino también en las relaciones que se

observan entre profesorado y alumnado en pasillos, patios y demás o en diversos aspectos propios del currículum oculto de los centros. Así, por ejemplo, en el Centro I llama la atención un cuadro colgado en la pared de la entrada que se titula: “Te Quiero Centro I”. En dicho cuadro se puede leer un poema de una ex-alumna que se despide del instituto y relata los buenos recuerdos que se lleva con ella al dejar el centro después de haber terminado sus estudios. Dicho cuadro no sólo es representativo de dicha sensación de pertinencia de la mayor parte de alumnos del centro sino también de la bandera que desde el equipo directivo y el profesorado se hace de tal cuestión. Es decir, en el Centro I, del mismo modo que en el Centro III, están orgullosos de que todos se sientan incluidos, de que todos se sientan parte del proceso y así lo transmiten al alumnado.

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

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

En contraste, en los Centros II, IV y V, prevalece un débil sentimiento de pertinencia en relación con el instituto. El hecho de sentirse poco cuidados, atendidos y escuchados por parte de sus profesores genera una distancia clara respecto al instituto que, a su vez, aumenta el sentimiento de desmotivación y desvinculación respecto a su propio proceso educativo. Como se señalaba anteriormente, al percibir que el centro en términos globales y el profesorado en particular dedica poco esfuerzo en ellos, el alumnado se va desmotivando progresivamente. De hecho, entre el alumnado con más dificultad y que acumula trayectorias de suspensos y/o repeticiones, predomina un sentimiento de desmotivación o de futilidad (Agirdag, Van Houtte, & Van Avermae, 2012) que se explica por la sensación de que su esfuerzo no sirve para nada.

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

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

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

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

En tercer lugar, y por lo que se refiere a la dimensión cognitiva de la vinculación ésta es la que genera unos resultados más ambiguos. Por una parte, y por lo que se refiere a los indicadores de motivación e interés en el aprendizaje y en las actividades realizadas en el

centro (véase tabla 1), aparecen los mismos resultados que para las dos dimensiones anteriores. Así, en los Centros I y III los resultados de tales indicadores son, en términos globales, mucho más positivos que en los Centros II, IV y V. Efectivamente, como ya se ha señalado anteriormente, el hecho de que en los Centros I y III dispongan de numerosos mecanismos de atención a la diversidad y de que el alumnado los perciba en términos eminentemente positivos tiene un efecto claro en su motivación por aprender y en su interés por las actividades que se realizan en el centro. Y lo mismo ocurre, aunque en sentido contrario, en los otros tres centros estudiados.

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

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

A pesar de ello, éste efecto no se da en el resto de indicadores identificados para la dimensión conductual de la vinculación. A saber: creencias sobre la utilidad del instituto y el estudio; autopercepción como estudiante; autorregulación del comportamiento; e implicación en actividades de aprendizaje fuera del centro. O, en cualquier caso, no se da con la misma linealidad que se daba en el análisis de las variables e indicadores anteriores. De hecho, en todos los centros estudiados, independientemente de las prácticas organizativas y del orden expresivo que los caracteriza, son los estudiantes de menor estatus socioeconómico y cultural los que menos creen en el valor del estudio para modificar su posición social; los que más se auto-culpabilizan por su trayectoria educativa; y los que disponen de menos recursos (no sólo económicos) para diversificar sus estrategias de aprendizaje y realizar actividades académicas fuera del espacio escolar. Estos resultados, de hecho, son coherentes con trabajos realizados por los autores anteriormente (Tarabini y Curran, 2015) así como por otras investigaciones nacionales e internacionales (Fernández Enguita et al. 2010) y ponen de manifiesto la importancia crucial que sigue jugando el origen social de los estudiantes para explicar sus oportunidades educativas presentes y futuras.

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

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

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

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

## 6. Discusión

El análisis realizado en este artículo pone de manifiesto la importancia que adquiere la vinculación escolar de los estudiantes para prevenir el AEP. Una vinculación que no se expresa sólo en sus dimensiones más observables, sino también en aquellas más subjetivas vinculadas con cuestiones de índole emocional, afectiva y cognitiva. Una vinculación que no se genera exclusivamente a partir de la voluntad, el mérito o el esfuerzo individual del alumnado, sino que está fuertemente mediado por contextos, inhibidores o facilitadores del mismo, entre los que destaca especialmente el contexto escolar. Así pues, los centros educativos actúan como campos institucionales claves para explicar las actitudes escolares de los jóvenes y sus decisiones de continuidad formativa. Dichos campos, sin embargo, no pueden abordarse como si de una caja negra se trataran. Al contrario, es preciso identificar, desglosar y explorar empíricamente sus dimensiones.

En este sentido, el artículo contribuye también a identificar las variables más significativas para explicar el denominado “efecto centro” y explora el impacto generado por cada una de ellas sobre las actitudes de vinculación escolar. Como se ha explicado, la composición social, los mecanismos de atención a la diversidad y las expectativas docentes son tres pilares centrales para estudiar el rol que ejercen los centros educativos en las oportunidades de éxito escolar de sus estudiantes. Dichas variables, sin embargo, no se expresan siempre, ni unívocamente, de forma lineal. Al contrario. Existen múltiples articulaciones entre las mismas que, a su vez, generan diferentes oportunidades educativas para los jóvenes. Es más, el análisis realizado pone de manifiesto el efecto crucial que ejerce el orden expresivo de los centros sobre la vinculación escolar de los estudiantes, contribuyendo, así, a reforzar las conclusiones de estudios previos como el de Van Houtte y Van Maele (2012). En particular, la vinculación emocional de los jóvenes en relación a sus centros educativos, su sentido de pertinencia en relación a los mismos, no se explica directamente por la composición social de sus centros de referencia, sino precisamente por la percepción de apoyo, de ayuda y de soporte por parte del profesorado. En este sentido, en profesorado ejerce un rol clave en la generación de oportunidades de éxito escolar de los jóvenes.

A pesar de ello, el análisis realizado también ha puesto de manifiesto que, más allá del tipo de actuación de los centros, de sus prácticas, sus relaciones y sus racionamientos, el origen social de los estudiantes sigue actuando como una variable clave por sí misma para entender las oportunidades de vinculación escolar, especialmente por lo que respecta a su dimensión cognitiva. Investigaciones previas ya han señalado que son precisamente los estudiantes de menor estatus socioeconómico los que muestran mayor sentido de futilidad o menor confianza en el éxito de su trayectoria educativa (Agirdag et al. 2012). Y a la misma conclusión llega la investigación aquí realizada. Así pues, la desigualdad social sigue generando desigualdad educativa que no se puede combatir exclusivamente con la acción de los centros educativos.

El análisis realizado, ciertamente, deberá completarse con estudios posteriores capaces de mostrar empíricamente la relación entre los procesos de vinculación y/o falta de vinculación escolar con las decisiones de abandono escolar prematuro por parte de los jóvenes. En cualquier caso, el estudio de la vinculación escolar tiene sentido por sí mismo. Es más, como afirman Appleton et al. (2008) la relevancia teórica, analítica y política del concepto se explica por la importancia que adquiere para todos los estudiantes y no solo para aquellos que están en riesgo de abandono escolar. Poner el foco en los procesos de vinculación escolar y en los factores y contextos que lo promueven o lo limitan es, pues, un

punto de partida inestimable, una mirada clave, para avanzar en la consecución del éxito escolar.

### Referencias bibliográficas

- Agirdag, O., Van Houtte, M., y Van Avermae, P. (2012). Why Does the Ethnic and Socio-economic Composition of Schools Influence Math Achievement? The Role of Sense of Futility and Futility Culture. *European Sociological Review*, 28(3), 366-378. doi: 10.1093/esr/jcq070
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., y Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., y Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386. doi:10.1002/pits.20303
- Audas, R., y Willms, D. (2011), *Engagement and Dropping out of School: a Life-Course Perspective*. Working Paper Series. Human Resources Development Canada. Applied Research Branch of Strategic Policy.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación, número extraordinario 2010*, 225-256.
- Demagnet, J., y Van Houtte, M. (2014). Social-ethnic school composition and disengagement: An inquiry into the perceived control explanation. *The Social Science Journal*, 51, 659-675.
- Faci Lucia, F. M. (2011). El abandono escolar prematuro en España. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (14), 4.
- Recuperado de:  
[http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=282&Itemid=70](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=282&Itemid=70)
- Ferguson, B., Tilleczek, K., Boydell, K., y Rummens, J. A. (2005). *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School*, Final Report, Toronto, Ontario, Canada. Recuperado de:  
<https://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/studentssuccess/TransitionLiterature.pdf>
- Fernández Enguita, M., Mena, L., y Riviere, G. (2010). *El fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142. doi: 10.3102/00346543059002117
- Finn, J. D. (2006). *The adult lives of at-risk students: The roles of attainment and engagement in high school (NCES 2006-328)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Fredricks, J.A, Blumenfeld, P.C., y Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., y Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40. doi: 10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x

- Lamb, S., Walstab, A., Teese, R., Vickers, M., y Rumberger, R. (2004). *Staying on at School: Improving student retention in Australia*. Brisbane: Queensland Department of Education and the Arts.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x
- McDonough, P. (1996). *Choosing Colleges: How Social Class and School Structure Opportunity*. New York: State University of New York Press.
- NESE (2010). *Early School Leaving: Lessons From Research For Policy Makers*. European Commission, DG Education and Culture. Recuperado de: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>.
- Reay, D., David, M., y Ball, S. (2001). Making a difference?: Institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 126-142. doi: 10.5153/sro.548
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: the influence of race, sex and family background. *American Educational Research Journal*, 20, 199-210. doi: 10.3102/00028312020002199
- Rumberger, R.W. (2001). Why students drop out of school. En: G. Orfield. *Conference on Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention? Civil Rights Project*, Cambridge, Massachusets. Recuperado de: <http://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/school-dropouts/why-students-drop-out-of-school-and-what-can-be-done/rumberger-why-students-dropout-2001.pdf>
- Tarabini, A., Curran, M., y Fontdevila, C. (2015). El habitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar. *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa, L. (2015). Las políticas contra el abandono escolar en Cataluña: un análisis comparado del concepto de éxito escolar. En A. Tarabini (Ed.), *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España* (pp. 25-44). Madrid: Síntesis.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa, L. (en prensa). El rol de los centros educativos en la prevención del abandono escolar: una aproximación desde la perspectiva micropolítica. *Educação, Sociedade & Culturas (ESC)*. *Special Issue: Education Policies and Early School Leaving*.
- Tarabini, A., y Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 7-26.
- Van Houtte, M. y Van Maele, D. (2012). Students' Sense of Belonging in Technical/Vocational Schools Versus Academic Schools: The Mediating Role of Faculty Trust in Students. *Teachers College Record*, 114(7), 1-36.