Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Sabaté Ros, Alexandre; Tarabini-Castellani, Aina, Dir. Expectatives i creences docents en els diferents itineraris de Batxillerat : estudi de cas en un col · legi concertat de Lleida. 2021. (819 Grau en Sociologia)

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/272763

under the terms of the BY-NC-ND license

Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Sabaté Ros, Alexandre; Tarabini-Castellani, Aina, Dir. Expectatives i creences docents en els diferents itineraris de Batxillerat : estudi de cas en un col · legi concertat de Lleida. 2021. (819 Grau en Sociologia)

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/272763

under the terms of the BY-NC-ND license

Universitat Autònoma de Barcelona

Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia

Treball de Fi de Grau

Expectatives i creences docents en els diferents itineraris de Batxillerat

Estudi de cas en un col·legi concertat de Lleida

Autor: Alexandre Sabaté Ros

Tutora: Aina Tarabini-Castellani Clemente

Grau en Sociologia

20/05/2022

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ 3
2. JUSTIFICACIÓ DE LA PROBLEMÀTICA 3
3. MARC TEÒRIC 5
4. CONCEPTUALITZACIÓ 8
5. OBJECTIUS I MODEL D'ANÀLISI 10
6. METODOLOGIA 11
7. ANÀLISI I RESULTATS 12
8. CONCLUSIONS 15
9. BIBLIOGRAFIA 16
10. ANNEXOS 18
ANNEX 1 - TAULA D'OPERATIVITZACIÓ 18
ANNEX 2 - TAULA DE PERFILS ENTREVISTATS 20
ANNEX 3 – GUIÓ D'ENTREVISTA 21

1. INTRODUCCIÓ

Aquest estudi pretén enfocar-se en l'educació post-obligatòria, en el context educatiu a Catalunya, com a complex educatiu en el què entren en joc múltiples factors i desigualtats. L'educació post-obligatòria comprèn diverses opcions i itineraris. Aquest treball vol centrar l'anàlisi en el batxillerat, concretament en les creences, expectatives, discursos i atribucions que el professorat incorpora i articula en els diferents itineraris d'aquest.

El focus explicatiu de les diferències educatives es tendeix a posar sobre el rendiment de l'alumnat, ometent desigualtats i biaixos respecte el gènere o l'origen socioeconòmic i cultural, responsabilitzant l'alumnat del seu propi rendiment escolar. Són moltes les aportacions, però, que han abordat les expectatives i creences docents com a factor clau per entendre les oportunitats educatives respecte el rendiment. Ja Becker (1952) establia que la construcció d'alumne ideal per al sistema educatiu partia del model d'alumne de classe mitjana, un perfil que pot aprendre amb normalitat.

Aquesta investigació, a través d'un estudi de cas, pretén analitzar com s'expressen aquestes expectatives i creences docents en els diferents itineraris de batxillerat. Des d'aquesta producció discursiva s'analitzarà també com aquesta es relaciona amb la composició dels diferents itineraris, així com els motius de tria i la trajectòria en aquests, alhora que es relacionarà també el discurs amb la concepció dicotòmica d'èxit i fracàs escolar.

2. JUSTIFICACIÓ DE LA PROBLEMÀTICA

Tot i que l'objecte d'estudi es centri en una de les branques i opcions de l'educació post-obligatòria, hi ha tot un entramat anterior que fa rellevant la recerca que ens plantegem, alhora que ajuda a entendre la situació concreta del batxillerat. L'educació post-obligatòria a Espanya i a Catalunya es troba en una situació crítica dins del panorama educatiu europeu.

L'abandonament escolar prematur (AEP), és a dir, la no consecució d'un títol d'educació post-obligatòria, és molt elevat a Catalunya en comparació amb la resta de països europeus. Així ho reflecteixen les dades recollides per Tarabini i Curran (2019) en què l'AEP encara afecta un 17,1% dels joves a Catalunya, situant-se a la cua de països europeus en relació amb aquest indicador. La mitjana dels països de la Unió Europea està en el 10,6% (p. 14 i 15). L'abandonament escolar està subjecte a la classe social, el sexe i la nacionalitat com a principals factors. Aquests no només actuen de forma externa al sistema educatiu, sinó que també condicionen els marcs de referència socials i culturals dins del propi context i sistema escolar (p. 20). Alhora, l'AEP és un procés complex que està estretament relacionat amb el fracàs escolar (no obtenció del graduat d'ESO), on aquest últim condiciona el primer. Aquí, ho combinem amb l'aportació de Castejón, Montes i Manzano (2020) que a partir d'un estudi basat en la informació recollida mitjançant un qüestionari a 1.318 joves de vuit centres educatius de Barcelona conclouen

que les trajectòries escolars prèvies a l'educació post-obligatòria poden limitar o ampliar la probabilitat d'acabar en un itinerari professional o acadèmic. Alhora, l'origen social té un efecte mediador entre la trajectòria escolar prèvia i l'itinerari post-obligatori cursat, l'alumnat d'entorns més acomodats tenen majors probabilitats de transitar cap el batxillerat, i els d'entorns de classe treballadora, de fer-ho cap l'itinerari professional.

L'èxit educatiu i la desvinculació escolar són dues cares de la mateixa moneda que reflecteixen dos resultats educatius diferents. Aquests estan lligats a diversos factors, tal com he esmentat anteriorment. Fracàs i abandonament escolar són, segons Tarabini i Curran (2019), "conceptes que fan referència a la no adquisició de titulacions durant l'educació obligatòria i post-obligatòria respectivament. Per tant, són termes amb una lògica finalista, que apunten a indicadors d'outputs o resultats del sistema. Tot i això, qualsevol mirada sistèmica a l'equitat educativa implica connectar aquests indicadors amb aquells vinculats amb les dimensions d'accés i procés educatiu." (p. 27). És així doncs, com l'AEP esdevé una mena de caixa negra en què veiem clars els resultats però no tant el procés i les causes que ens hi condueixen. I, precisament, segueix sent una caixa negra per l'enfocament i la posició des de la que sovint s'estudia i s'analitza aquest fenomen. Estudiar les formes i processos que prenen les expectatives, les creences i les atribucions docents dins dels itineraris de batxillerat és una forma de contribuir a anar desfent aquesta caixa negra, donat que esdevenen un element clau en la configuració d'oportunitats i de legitimació de les desigualtats presents en la cultura educativa.

És aquí on es vincula amb les transicions educatives de l'educació obligatòria a la post-obligatòria i amb el debat "Post-16". Les transicions educatives cap a batxillerat i cap a la formació professional generen tensions molt desiguals. A Catalunya, el batxillerat té un prestigi social i institucional major al de la formació professional, però en canvi, és més senzill accedir al batxillerat. L'accés a la formació professional ve condicionat per una sèrie de tràmits i de canvis. Sovint, els centres escolars donen continuïtat a l'ESO dins del mateix centre oferint també batxillerat. En canvi, la formació professional sovint es realitza en escoles o centres específics, fet que fa més dificultosa la transició, marcada per múltiples opcions, canvis i decisions. Els criteris d'accés també són una dificultat afegida per la formació professional, ja que està condicionada per la disponibilitat de places que s'administra a partir de les notes acadèmiques obtingudes durant l'ESO. Això no passa en el batxillerat, branca a la qual tothom pot accedir amb el graduat d'ESO. Són aquestes diferents tensions el que provoquen que la formació professional sigui una branca d'educació post-obligatòria plena de dificultats i inconvenients, i el batxillerat esdevingui, en canvi, la sortida recta i neta de l'educació obligatòria. Aquestes diferències, precisament, són les que formen part dels discursos essencialistes que individualitzen les tries i eleccions en funció d'interessos i capacitats individuals, i que naturalitzen les desigualtats entre les dues vies formatives post-obligatòries. Un discurs que, com expliquen Tarabini i Jacovkis (2020), pressuposa que són les capacitats i necessitats naturals de l'alumnat les que expliquen les diferències entre itineraris, atribuint l'elecció d'aquest a l'interès i la maduresa individual, obviant desigualtats en la trajectòria i les oportunitats.

D'aquesta manera és com es desplaça el debat sobre l'educació post-obligatòria i la transició "Post-16" cap a la formació professional i les seves funcions. Aquest desplaçament provoca que el debat plantegi una conciliació d'interessos i models de planificació de l'oferta de les dues vies, sense incorporar els interessos i l'estructura del batxillerat. I això es tradueix en aquesta naturalització de les condicions i el funcionament del batxillerat i la via acadèmica, en comparació a la formació professional que esdevé "allò a modificar" (Tarabini i Jacovkis, 2020, p.12).

Finalment, l'aportació de Sánchez i Prieto (2020) ens mostra a mode de conclusió el relat que el propi alumnat fa de la seva trajectòria, el qual es centra en la dimensió individual a l'hora d'establir relacions entre les experiències i les aspiracions escolars situant el pes de les eleccions en els desitjos i interessos en funció de les seves capacitats. No reflecteixen la influència de factors externs i estructurals i es sobre-responsabilitzen fins al punt d'afectar l'autoconcepte que tenen d'ells mateixos.

Aquesta última aportació, de la mà de tota aquesta forma de relació sistèmica entre les dues vies d'educació post-obligatòria ens convida a indagar sobre allò donat per descomptat, sobre el procés acadèmic vist com a natural. En un context educatiu en què la via acadèmica marca, o tendeix a marcar, la direccionalitat educativa i els seus respectius discursos, resulta convenient indagar sobre els interessos i el model que segueix. És per això que, aquest estudi pretén centrar el seu objecte en el batxillerat i els seus diferents itineraris i trajectòries. Per tal de contribuir a l'estudi de la producció discursiva escolar que acompanya el batxillerat, aquest treball pretén analitzar les diferents expectatives, creences i atribucions docents que acompanyen els diferents itineraris de batxillerat: artístic, social, humanístic, científic i tecnològic. És per això que, aquest estudi centra l'anàlisi en els i les docents de batxillerat, i en les expectatives, creences i atribucions docents entre els diferents itineraris de batxillerat i dins d'aquests.

3. MARC TEÒRIC

Les creences i expectatives docents esdevenen el focus central del treball que ens ocupa. Presentem, doncs, una revisió dels principals fonaments teòrics i aportacions empíriques respecte les creences i expectatives docents, i com esdevenen un element clau per explicar les desigualtats educatives.

Sovint, el focus educatiu segueix posat sobre el rendiment de l'alumnat, fet que amaga les desigualtats presents respecte el gènere i l'origen socioeconòmic i cultural com a principals eixos. La responsabilitat del rendiment, en forma d'èxit o fracàs escolar, recau sobre l'alumnat. S'individualitza el procés acadèmic des de la noció que els resultats educatius reflecteixen les variacions individuals. Però ja són moltes les aportacions que han abordat les **expectatives i creences docents** com a factor clau per entendre les oportunitats respecte el rendiment escolar, des de les primeres aportacions com la de Becker (1952), que establia que la construcció d'alumne ideal partia del model d'alumne

de classe mitjana, pensat per al sistema educatiu, un alumne que pot aprendre amb "normalitat".

En aquest sentit, autores com Beth Hatt (2012), estableixen la intel·ligència com una pràctica cultural, centrant-se en les teories implícites de la intel·ligència, entenent-la no només com a ideologia sinó també com a pràctica real. L'autora vincula aquesta pràctica amb les nocions d'identitat acadèmica que defineix com la forma en la què ens entenem a nosaltres mateixos dins i en relació amb la institució escolar. Aquesta identitat, alhora, forma les nostres autopercepcions d'èxit i capacitat en relació amb el potencial, el rendiment i els assoliments acadèmics. L'escola s'ha convertit així, en un camp de batalla epistemològic central per a definir el coneixement vàlid i valuós, què significa ser 'intel·ligent' i quins alumnes són etiquetats com a tal (Hatt, 2012). Oakes et al. (1997) estableixen que la ideologia de la intel·ligència s'utilitza per fer que el capital cultural particular dels blancs i rics no només sembli més valuós, sinó que també esdevé un marcador de la capacitat determinada biològicament. Aquesta intel·ligència es reifica en el sistema educatiu a través de proves que mesurin l'adquisició d'aquest capital cultural concret. Els estudiants de famílies riques i blanques juguen, doncs, amb avantatge. Un avantatge que es naturalitza. És així com, les normes culturals històriques i contemporànies sobre raça i classe social informen sobre les concepcions convencionals de la intel·ligència i la capacitat que tenen tant docents com alumnes (Oakes et al., 1997).

Per tant, el capital cultural esdevé un element central en la configuració d'oportunitats escolars desiguals. L'alumnat i les famílies amb un capital pròxim a la cultura escolar es situen en una posició de privilegi respecte la resta, fet que alimenta i perpetua la reproducció cultural. Tal com estableix Castejón (2017) aquesta reproducció pot venir explicada per tres assumpcions respecte la institució escolar: la assumpció de normalitat: s'assumeixen habilitats, coneixements, competències i disposicions de classe mitjana, necessàries per l'èxit escolar, que haurien d'estar incorporades a una majoria de famílies, i que comporten una demanda implícita d'aquests atributs; la de neutralitat: s'omet l'arbitrarietat, parcialitat i biaix socials dels estàndards d'avaluació de la institució escolar; i la d'igualtat d'oportunitats, responsabilitzant als individus de no moure's amb èxit per la institució escolar.

Els discursos que sorgeixen d'aquesta configuració educativa ometen els efectes de les relacions, les identitats i subjectivitats de classe en les possibilitats d'èxit i de fracàs escolar, posant la responsabilitat en l'individu i traient-la d'altres agents (Tarabini, 2021). Com recull Helena Korp (2011) un gran nombre d'estudis en diferents contextos nacionals han aportat proves sobre com els estudiants amb diferents orígens socials i ètnics i de gènere són vistos i posicionats de manera diferent i estan subjectes a un tractament diferencial a les escoles. També com les categoritzacions socials i les identitats en el procés educatiu estructuren les oportunitats dels estudiants per aprendre i tenir èxit.

Davant d'aquest context, és pertinent veure com es relacionen els docents amb les formes d'organització educatives. És el propi docent qui té la capacitat, en forma d'autoritat pedagògica, per establir el patró de "normalitat" en una escola. Defineixen els tipus d'intel·ligències, d'organitzacions curriculars i pedagògiques pels diferents grups definits

d'estudiants (Tarabini, 2021). La mateixa autora recull que l'alumnat de baix estatus socioeconòmic familiar tendeix a estar sobre representat com a 'target' de baixes expectatives docents. Estableix, també, tres grans discursos docents per a explicar les situacions de fracàs i/o d'abandonament escolar: la falta d'interès, on la individualització de la trajectòria i els resultats educatius s'associa amb la motivació, l'esforç i l'interès personal, obviant l'origen social com a poderosa font de desavantatge social i educativa; el dèficit familiar, on l'alteritat familiar respecte l'escola i la relació que es dona entre aquesta i les famílies amb un origen social allunyades de la 'norma' es perceben des de la lògica del dèficit; i la patologització de la diversitat, on els problemes d'aprenentatge s'expliquen des d'aspectes innats i de desviació, psico-patologitzant determinades actituds escolars que no s'adeqüen al context escolar. (Tarabini, 2021).

Louise Archer (2008) estudia com els grups d'alumnes racialitzats poden ser constituïts de maneres molt diferents en relació a les nocions de rendiment i èxit/fracàs escolar. Per fer-ho, elabora una desconstrucció del concepte d'**èxit escolar**. Les construccions dominants de l'èxit i la identitat de l'**alumne ideal** són, realment, impossibles per molts dels alumnes de minories ètniques. Archer, conceptualitza aquesta impossibilitat de l'èxit escolar de les minories ètniques a partir d'una tricotomia de discursos entrellaçats de raça, de classe i de gènere. L'alumne ideal sorgeix en base al subjecte dominant masculí, blanc, de classe mitjana i occidental. La seva identitat privilegiada, alhora, es projecta com a no desitjable sobre la resta de grups. D'aquesta manera, l'èxit escolar en les minories es situa com a "anormal". La posició del subjecte de l'alumne amb èxit, doncs, mai pot ser autènticament habitada per les minories. Hi ha molt poques vies disponibles per a que els alumnes de minories ètniques accedeixin i realitzin una versió legitimada de l'èxit educatiu. L'alumne ideal, en canvi, adquireix el capital simbòlic mitjançant un acte exitós de legitimació que en sí mateix vetlla els processos i estructures socials necessàries per l'existència d'aquest. Això fa que es llegeixi com una disposició natural o individualitzada (Archer, 2008).

Les desigualtats que hem estat exposant fins ara, no només es donen en la **trajectòria** de les etapes educatives de l'alumnat, sinó també en els **motius de tria** i eleccions de l'alumnat i les orientacions docents cap a unes vies educatives o unes altres. Bonizzoni (2014) estableix que els estudiants estrangers sovint s'enfronten a factors de contenció no només per composició de la seva xarxa social, sinó també per falta d'assessorament docent o bé per assessoraments paternalistes. L'autora estudia en el context italià, com els docents creuen que la majoria dels estudiants d'origen estranger es sentirien com 'peixos fora l'aigua' en determinades vies escolars d'herència cultural intel·lectual italiana. Bonizzoni exposa (2014) que les suposicions sobre les condicions socioeconòmiques dels alumnes poden influir en les orientacions docents. Els estudiants percebuts com a 'desafavorits' són orientats cap a vies menys ambicioses i més segures. Alhora, exposa també una doble desigualtat, donat que aquests estudiants no compten amb famílies dotades de les competències culturals i coneixements necessaris per entrar en negociació i resistir a les orientacions poc ambicioses rebudes per part dels docents.

Elina Lahelma (2009) en aquesta línia, posa èmfasis en com també les eleccions de les vies acadèmiques s'individualitzen basant-se en les inclinacions i els interessos dels i les joves. Però estableix que l'edat en la que els joves han d'elegir entre vies acadèmiques i no acadèmiques acostuma a conformar-se com un procés classista i de gènere, on la irreversibilitat del procés també varia desigualment. Els i les estudiants de classe treballadora i de minories ètniques elegeixen la via de formació professional amb més freqüència que els de classe mitjana. Així com també, és més elegit per part dels nois respecte de les noies. Lahelma (2009), en sintonia amb el gran gruix de la literatura sobre el procés d'elecció post-obligatori, es centra en la divisió 'manual-intel·lectual' i entre vies acadèmiques i no acadèmiques. Aquest fet queda reflectit també en la justificació de la problemàtica que ens ocupa en aquesta investigació i que s'ha exposat en l'apartat anterior.

4. CONCEPTUALITZACIÓ

Les expectatives i creences docents es concreten en assumpcions i atribucions, dels mateixos docents, sobre les capacitats, les possibilitats, els interessos i les eleccions de l'alumnat. Entenem per creences docents "les formes de concebre i interpretar la realitat educativa, la forma en què el professorat caracteritza els fenòmens educatius i dona sentit a la seva quotidianitat" (Castejón, 2017: 103). En aquesta mateixa aportació s'aborda el concepte des dels constructes d'expectatives d'educabilitat i el sentiment de responsabilitat docent, fent referència la primera, a les atribucions i assumpcions sobre les capacitats de l'alumnat per part del docent i sobre quant d'ensenyables són; i la segona, a la disposició dels docents per prendre responsabilitat en l'aprenentatge de tot el seu alumnat respecte certs elements controlables des de la institució educativa.

La configuració de les expectatives i creences docents no es duen a terme només des de la individualitat i la plena autonomia. Castejón (2017) estableix que el professorat ajusta les seves concepcions i expectatives a factors contextuals des d'una dimensió col·lectiva. Les expectatives docents es construeixen sobre grups d'estudiants, i més concretament en entorns on les condicions contextuals faciliten una construcció homogènia de l'alumnat, com és el cas de l'agrupació per capacitats. És a partir de l'aportació d'aquesta autora (2017: 100), doncs, que establim tres factors per analitzar com s'expressen les expectatives i creences docents: els *factors individuals* de l'alumnat, com l'origen social, ètnic i cultural, o la posició en l'estructura de prestigi acadèmica; els *factors institucionals*, com la composició social o les pràctiques segregades en diferents itineraris acadèmics; i els *factors contextuals*, com l'estructura comprensiva del sistema educatiu o els recursos disponibles.

Des de la producció discursiva del professorat, en forma d'expectatives i creences docents, es vol analitzar també com es construeixen els motius de tria i elecció dels itineraris de batxillerat, així com la seva trajectòria. Com hem vist anteriorment, aquests processos no són aliens a la configuració de les expectatives docents. Aquestes es

tradueixen en assumpcions i atribucions que condicionen l'elecció d'itinerari per part de l'alumnat i la trajectòria en aquest. Per analitzar, des del discurs docent, l'itinerari i els motius de tria i la trajectòria com a relació reflexiva entre diferents agents i tensions escolars, ho farem a partir de l'aportació de Bernstein a *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmission* (2003), sobre la cultura de l'escola i el tipus de comportament que aquesta transmet a l'alumne. Divideix el complex de comportaments en dos diferenciats però interrelacionats. Una part relacionada amb la formació del caràcter i l'altra relacionada amb l'aprenentatge més formal. Bernstein anomenarà *ordre expressiu* a la transmissió escolar d'imatges de *conducta*, *caràcter* i *maneres* a través de pràctiques i activitats, procediments i judicis. L'*ordre instrumental*, per la seva part, el constitueix com la transmissió de fets, procediments, pràctiques i judicis per l'adquisició de *competències i habilitats específiques*. Aquestes competències acostumen a ser provables i mesurables amb mitjans relativament objectius. En canvi, no es pot mesurar d'aquesta manera les imatges de conducta, caràcter i modals referents a l'ordre expressiu.

Bernstein (2003) analitza la relació entre aquests dos ordres establint una tensió entre ells dins l'escola. L'ordre instrumental es pot transmetre de manera que distingeixi entre grups d'alumnes. Sovint se'ls separa en funció de les seves capacitats. Té doncs, una funció potencialment divisòria. L'ordre expressiu, per la seva part, intenta mantenir un ordre moral que es manté per igual davant cada alumne i docent. Així doncs, tendeix a unir l'escola en una col·lectivitat moral distingida. L'autor estableix que, com més domina l'ordre instrumental, més es divideix la seva organització social i més dificulta la unió i la cohesió de l'ordre expressiu. Davant d'aquest joc de tensions, la diferenciació dels dos ordres ens servirà per a analitzar les divisions i distincions entre itineraris de batxillerat. Tant en relació a la diferenciació respecte l'ordre instrumental, com a una possible força de cohesió de l'ordre expressiu de forma interna de cada itinerari i de forma general dins el centre en distinció respecte altres.

Finalment analitzarem la noció d'èxit i d'alumne ideal en contraposició a la noció de fracàs escolar des de les expectatives i creences docents. Per abordar aquesta qüestió recuperarem l'aportació d'Archer (2008) on proposa una desconstrucció de l'èxit educatiu i la naturalesa d'aquest des de les dificultats i desigualtats que experimenten els alumnes 'exitosos'. Archer proposa quatre tipus diferents de relacions amb l'èxit educatiu donant cabuda a les minories ètniques, les quals no poden accedir a la posició d'èxit legítim i tradicional. A partir d'aquesta reconstrucció d'èxit, estableix una tricotomia de classe, gènere i raça respecte el discurs educatiu, i conforma tres tipus d'alumne en base al model d'alumne ideal (dominant, masculí, blanc, de classe mitjana i occidental). En contraposició a aquest alumne estableix l'alumne patològic i l'alumne demonitzat. Aquests dos últims es llegeixen i interpreten des de l'aparença i les disposicions, mentre que l'alumne ideal es llegeix com a disposició natural i legítima des d'un essencialisme cultural.

En base a l'aproximació teòrica i analítica d'Archer, sobre les desigualtats discursives reflectides en la seva classificació analítica dels tres tipus d'alumnat (2008: 101) ja

exposats anteriorment, estudiarem el discurs docent sobre les capacitats, el rendiment, la conducta i la personalitat de l'alumnat per tal d'analitzar les delimitacions entre aquests tipus d'alumnat, els processos de dissecció del mèrit (2008: 101) i com aquestes construccions discursives incorporen la tricotomia de classe, raça i gènere i sexualitat. Ho farem a partir de la relació entre atributs acadèmics i conductuals i les inferències sobre la identitat (2008: 101).

5. OBJECTIUS I MODEL D'ANÀLISI

Davant del problema d'estudi que considerem, aquest treball té com a objectiu general analitzar la producció discursiva escolar, en forma de creences i atribucions docents, entre els diferents itineraris de batxillerat: artístic, social, humanístic, científic i tecnològic.

D'aquest objectiu general de recerca en deriven una sèrie d'objectius específics que acompanyen la problemàtica d'estudi. En analitzar la diferent producció discursiva entre itineraris, també es farà èmfasi en com aquesta es pot relacionar amb els motius de tria d'un itinerari o d'un altre i en la trajectòria de l'alumnat en aquest. Alhora, es relacionarà les creences i atribucions docents amb la producció discursiva sobre les nocions d'èxit i d'alumne ideal. Aquesta anàlisi, a la vegada, es farà des d'una mirada tricotòmica entrellaçant el gènere, la classe i la ètnia com a principals eixos de desigualtat social i educativa. Tot això ens permetrà, no només analitzar les diferències en la producció discursiva dels itineraris, sinó també les diferències i/o desigualtats que es puguin donar dins de cada itinerari.

Aquests objectius derivats de la problemàtica d'estudi que ocupa aquest treball i investigació, queden sintetitzats en la següent pregunta de recerca i les respectives preguntes específiques.

Pregunta de recerca: Quines creences i expectatives docents acompanyen els diferents itineraris de batxillerat?

- Com s'expressen les expectatives i creences docents a batxillerat?
- Com es relacionen les expectatives i creences docents amb els motius de tria i la trajectòria de l'alumnat en els diferents itineraris de batxillerat?
- Com es relacionen les expectatives i creences docents amb el model d'alumne ideal i d'èxit escolar des de la tricotomia de gènere, classe i ètnia?
    - Quines desigualtats es generen dins dels itineraris en base al gènere, la classe i l'ètnia?

A l'annex 1 es pot veure la taula d'operativització.

6. METODOLOGIA

Per poder fer una anàlisi profunda i complexa de tota aquesta problemàtica d'estudi, s'ha dut a terme des d'una metodologia qualitativa que ens permet fer aquesta anàlisi menys limitada a l'hora d'estudiar discursos, creences, expectatives i atribucions per part del professorat de cada itinerari de batxillerat. La metodologia qualitativa ens permet fer una anàlisi d'aquests ítems entrant més a dins de la problemàtica i apropant-nos molt més a la conducta humana i el marc de referència des del que actua el professorat de cada itinerari de batxillerat.

El mètode emprat és el d'un estudi de cas de batxillerat d'un col·legi concret de Lleida, Catalunya. Es tracta d'un col·legi concertat que disposa d'una oferta educativa molt complerta, des d'educació infantil fins a educació post-obligatòria, tant de cicles formatius com de batxillerat. Aquest col·legi esdevé molt pertinent per la recerca que ens ocupa donat que és un col·legi amb una oferta educativa de batxillerat molt variada. Disposa dels següents itineraris: Tecnològic, Científic, Social, Humanístic i Artístic.

Així doncs, aquest estudi de cas ens permet fer una anàlisi profunda i completa ja que podem estudiar els diferents itineraris de batxillerat presents. Per fer-ho, s'han dut a terme entrevistes semi-estructurades a cada tutor o tutora de cada itinerari del curs de 1r de batxillerat. S'ha escollit aquest perfil tipològic donat que ens pot oferir una visió general del seu itinerari i de l'alumnat que el cursa i, alhora, de les assignatures que imparteix dins d'aquest itinerari i de la resta. Els tutors i tutores de cada itinerari tenen una visió més complerta i global de la trajectòria de l'alumnat de l'itinerari que tutoritzen ja que són els encarregats de fer-los el seguiment acadèmic global. A més, no només són tutors/es sinó que també imparteixen assignatures específiques del itinerari en qüestió. D'aquesta manera, poden oferir una visió molt més acurada i situada dels diferents objectius a estudiar dins de cada itinerari concret.

Respecte el curs, s'ha escollit els tutors i tutores de 1r de batxillerat donat que és un curs en que la transició educativa de la ESO a la post-obligatòria és molt més recent, així com també, la tria de l'itinerari de batxillerat. Això ens permet analitzar en més profunditat les creences, expectatives i atribucions docents respecte cada itinerari, ja que és un curs en què l'alumnat s'inicia en aquesta etapa educativa i es donen més canvis entre itineraris, així com abandonaments escolars. Durant el curs de 1r encara està més present la qüestió de la tria d'itinerari, mentre que a 2n comencen a consolidar-se tots aquests aspectes i comença a focalitzar-se en la selectivitat.

Veure els perfils entrevistats a l'Annex 2; Veure el guió d'entrevista a l'Annex 3.

7. ANÀLISI I RESULTATS

Per tal de donar resposta als objectius i preguntes de recerca ja plantejades, s'ha dut a terme una anàlisi dels discursos dels diferents tutors de 1r de batxillerat entrevistats. En relació a la primera pregunta, on es vol analitzar la forma en què s'expressen les expectatives i creences docents a batxillerat, obtenim els següents resultats:

El batxillerat apareix qüestionat i com a "*mal invent*" (Tutor 1r Batxillerat Tecnològic) en contraposició a l'antic model de BUP i COU que "*permetia que els alumnes aquells que veies que no tenien cap futur a l'ESO ni al batxillerat, ja poguessin anar a uns estudis tècnics i mecànics*" (Tutor 1r Batxillerat Humanístic). Consideren que aquest canvi ha comportat una devaluació de l'ESO i un desprestigi de la formació professional. Per altra banda, també esmenten la selectivitat com a potent condicionant del batxillerat: *"el nivell de continguts és molt més elevat i està tot molt encarat a poder passar la prova de selectivitat"* (Tutora 1r Batxillerat Científic)

Aquests factors apareixen com aliens a la seva capacitat d'acció i sentiment de responsabilitat, tot i que ja deixen entreveure factors individuals. I és que, en entrar a parlar del perfil acadèmic i social de l'alumnat i del seu rendiment, ràpidament apareixen conceptes com l'hàbit d'estudi, l'esforç o la voluntat. En base a aquests factors, expliquen el fracàs i l'èxit educatiu de l'alumnat: *"portaràs bé el batxillerat i trauràs bones notes si ets una persona amb hàbits i amb esforç i amb ganes (...) és a dir, tenir una mica d'esperit, de ganes, de buscar-se la vida."* (Tutora 1r Batxillerat Social). La cultura de l'esforç està, doncs, al centre de l'explicació i justificació de l'èxit escolar. Es dona per descomptada i esdevé constitutiva del perfil d'alumnat legitimat escolarment. Tot alumne, per tenir èxit, s'ha d'ajustar a l'actitud compromesa amb les normes i exigències de la institució escolar. L'alumnat que qüestiona o no compleix amb aquest perfil s'allunya de les possibilitats d'èxit i es pot veure apartat i desplaçat: *"com que no és una etapa que es caracteritzi per la indisciplina, aquell alumne que destaca per la indisciplina es va quedant sol. És a dir, és una poma podrida que està allí..."* (Tutor 1r Batxillerat Humanístic).

Aquesta responsabilització individual de l'èxit i el fracàs escolar, no només recau sobre l'alumne sinó també sobre la família. Apareix en forma de discursos paternalistes que reflecteixen un dèficit familiar per acompanyar l'alumne en el procés escolar des de la impossibilitat: *"persones que ja han arribat aquí amb unes necessitats més marcades, sí que les veus treballar però les veus que no estan del tot integrades perquè segurament hi ha hagut algun moment en què no han pogut participar"* (Tutor 1r Batxillerat Humanístic); la incapacitat: *"Tenim un alumne que té molts problemes familiars i que segurament és una persona amb una manca de recursos i llavors veus que no participa de totes les activitats"* (Tutor 1r Batxillerat Humanístic); i el desinterès: *"el que té un origen que és més fluix pot ser que llavors acabi abandonant, que no l'ajudi el sistema i si ell tampoc s'hi fica amb aquest sistema perquè tampoc té un amor propi i unes ganes de posar s'hi, doncs acabarà deixant-ho"* (Tutora 1r Batxillerat Social). El professorat expressa, així, un discurs paternalista assumint la impossibilitat de la família per actuar

adequada i satisfactòriament, arribant a manifestar pena i compassió: *"alumnes que tenen problemes familiars en famílies desestructurades, el seu rendiment acostuma a no ser massa bo. Sempre dius ostres quina pena"* (Tutora 1r Batxillerat Social); *"veus que hi ha famílies complexes, i no hi han referents, i en moltes famílies desestructurades voldries incidir més"* (Tutor 1r Batxillerat Humanístic).

Com queda reflectit, els docents tendeixen a adoptar una postura davant de les expectatives d'educabilitat i el sentiment de responsabilitat on els factors individuals i la responsabilització de l'alumnat i la família són centrals en l'explicació de l'èxit i fracàs escolar. Amb aquesta base discursiva present s'analitzarà l'agrupació per itineraris i la concepció docent de l'èxit i el fracàs escolar.

Pel que fa a l'agrupació per itineraris i donant resposta a la segona pregunta de recerca, s'analitza des de la dicotomia reflexiva entre l'ordre instrumental (transmissió de fets, procediments, pràctiques i judicis per l'adquisició de competències i habilitats específiques) i l'ordre expressiu (transmissió escolar d'imatges de conducta, caràcter i maneres a través de pràctiques i activitats, procediments i judicis) proposats per Bernstein (2003). L'agrupació per itineraris no parteix d'una divisió neutral de l'alumnat, sinó que estableix un joc jeràrquic i estratificat on es genera una tensió entre l'ordre instrumental i l'expressiu. Els itineraris es disposen jeràrquicament en base a les exigències i la dificultat que demanen, i en conseqüència, a les capacitats i habilitats necessàries per poder superar-los. El batxillerat tecnològic i científic es situen, segons els docents, com els itineraris més difícils i on *"no hi pot entrar qualsevol, es necessita més maduresa intel·lectual que en altres batxillerats"*, *"La gent que ha anat al científic i tecnològic és la gent bona, que també té més sortides"* (Tutor 1r Batxillerat Tecnològic). En contraposició, el social i humanístic són batxillerats on *"hi pot anar gairebé tothom"* (Tutor 1r Batxillerat Humanístic). Bernstein (2003) estableix que en una escola amb un ordre instrumental dominant, l'element divisori és fort i es pot arribar a esperar diferents nivells entre grups d'alumnes distingits. Com més domina l'ordre instrumental, més es divideix l'organització social i més difícil és per l'ordre expressiu unir i cohesionar l'alumnat. És el cas del batxillerat, tal com observarem a continuació, on no hi ha una cohesió d'etapa sinó que es dona una divisió d'itineraris diferenciats i jerarquitzats.

Havent vist la tensió entre els dos ordres i com estratifica els itineraris, cal analitzar quin paper juga cada ordre dins de cada itinerari. En els batxillerats més ben posicionats jeràrquicament, el científic i el tecnològic, predomina també l'ordre instrumental. Tal com diu Bernstein (2003) la vinculació entre l'ordre instrumental i l'estratificació educativa es produeix a través d'exàmens i avaluacions més que pel contingut. Les qualificacions en aquests itineraris són molt importants i centrals: *"entren en una competició per allò de qui pot més, per a veure qui treu més bona nota, que es maten per entrar segons quines carreres"* (Tutora 1r Batxillerat Social). Alhora aquest predomini instrumental queda reflectit també en el caràcter i la conducta: *"La majoria d'alumnes són molt més reservats. No entren tant en diàleg. Són molt més metòdics, més calculadors i no expressen tant les seves emocions"* (Tutora 1r Batxillerat Científic); *"Tu quan estàs en una tutoria del tecnològic, és una tutoria callada, rarament hi haurà debats"* (Tutor

1r Batxillerat Tecnològic); també els defineixen com *"alumnes que saben molt millor el que volen i per tant lluiten molt més pel que volen"* (Tutora 1r Batxillerat Social).

L'artístic, per la seva part, queda en un punt intermedi dins la jerarquització. No apareix la competitivitat com al científic i tecnològic, però el discurs docent reflecteix la exigència de *"responsabilitat, l'autonomia, la constància, la motivació personal"* (Tutora 1r Batxillerat Artístic), alhora que també afirma que es dona una cohesió de grup amb la sensibilitat com a principal aspecte expressiu: *"Tenen més sensibilitat, sí, són alumnes que són més són més sensibles i són molt més tolerants (...) molt empàtics (...) molt solidaris".*

En els itineraris social i humanístic, la nota i el rendiment no queden en primer pla de forma tan evident i entren en joc amb altres factors. Els defineixen de la següent manera: *"Són alumnes amb un esperit molt baix, baixa voluntat"* (Tutor 1r Batxillerat Humanístic) i *"més informals diríem, són els que estan més al passadís, als que has d'avisar més per seguir la normativa"* (Tutora 1r Batxillerat Social). La tria d'itinerari no ve tant marcada per les expectatives acadèmiques: *"hi han alumnes que trien l'itinerari del Social perquè consideren que la seva prioritat no és tant treure nota o fer segons quines matèries sinó que el que realment valoren és els companys, i ells saben que en el social potser hi haurà més debat i podran parlar més"* (Tutora 1r Batxillerat Científic), observant, doncs, una major cohesió interna. La debilitat de l'ordre instrumental també té les seves conseqüències. Bernstein (2003) estableix que l'alumnat que participa dèbilment en l'ordre instrumental és probable que sigui menys receptiu a l'ordre moral i expressiu. Així queda reflectit pel professorat, que relacionen part de l'alumnat d'aquest itinerari amb la disrupció: *"A socials és on veig les conductes més sortides de mare (...) aquests alumnes lògicament després destaquen perquè són disruptius"* (Tutor 1r Batxillerat Humanístic). Aquest fet, en canvi, ja no es contempla en els batxillerats científic i tecnològic: *"Sabem que si no tens un comportament d'actitud i tal, al batxillerat científic o tecnològic t''arraconaran' perquè estàs molestant als altres que estan per la feina"* (Tutor 1r Batxillerat Tecnològic)

Hem vist com els factors individuals són la variable explicativa central de l'èxit i el fracàs escolar en el discurs docent, i com aquests factors també queden reflectits en la constitució dels diferents itineraris que s'estructuren a partir de la tensió entre els dos ordres esmentats. La jerarquització va acompanyada de la concepció d'èxit escolar i del perfil d'alumne ideal. I és aquí on connectem els dos conceptes ja treballats amb l'aportació d'Archer (2008) per respondre a la tercera pregunta de recerca.

Podem observar com el model d'alumne ideal, en base a la tricotomia de classe, gènere i raça, (subjecte dominant, masculí, de classe mitjana i occidental) s'apropa al perfil d'alumnat descrit en l'itinerari tecnològic, on als nois se'ls pressuposa una capacitat natural: *"els alumnes més brillants amb tecnologia jo sempre he vist que eren nois. Però per capacitat natural no per esforç"*, mentre que les noies *"en cultura de l'esforç són superiors i tenen millors resultats actualment perquè comprenen millor aquesta cultura de l'esforç i dediquen més temps que no els nois"* (Tutor 1r Batxillerat Tecnològic). El rendiment "*natural*" del noi es presenta com la posició d'èxit escolar legitimada i

essencialista dins l'estratificació. Una posició de subjecte impossible de ser habitada (Archer, 2008) per qui no entra dins el perfil descrit. Ho veiem en el rendiment "*de cultura de l'esforç*" de la noia, la qual no pot sentir-se mai *suficientment bona*. Una posició d'èxit encara més llunyana per persones sociocultural i socioeconòmicament allunyades del model: *"Si realment són capes socials molt baixes, t'adones que per exemple un immigrant o fills d'immigrants, veus que treballen més per ficar-se a to, per equiparar-se de mancances que havien tingut al començament, a la primària, i que venien de llocs més deprimits o el que sigui. En aquests veus més esforç, si han aconseguit agafar el tren, perquè també veus el cas contrari, gent que ha arribat fa tres anys aquí a Catalunya i que no han aconseguit agafar el tren i que al batxillerat ja és: descarrilem-ho tot perquè: no domina l'idioma..."* (Tutor 1r Batxillerat Tecnològic). D'aquests perfils només s'espera que aconsegueixin els hàbits i seguir el ritme marcat. En cap cas, se'ls pressuposa aconseguir un èxit legítim.

8. CONCLUSIONS

Aquesta investigació, a partir d'un estudi de cas d'un col·legi concertat de Lleida (Catalunya), ens permet entendre com s'expressen les expectatives i creences docents respecte els itineraris de batxillerat humanístic, social, artístic, tecnològic i científic. Aquestes expectatives i creences es configuren des de les expectatives d'educabilitat en forma d'atribucions i assumpcions sobre les capacitats de l'alumnat; i des del sentiment de responsabilitat docent respecte l'aprenentatge i èxit escolar de l'alumnat. Aquesta configuració s'expressa des del discurs docent, un discurs que no només es duu a terme des de la individualitat, sinó que està conformat conjuntament amb factors contextuals. Tot i així, expressivament, els factors individuals acaben sent la variable explicativa central del discurs docent respecte l'èxit i el fracàs escolar.

Aquesta construcció discursiva docent esdevé, també, base discursiva i expressiva de les creences docents al voltant de l'agrupació per itineraris i la concepció d'èxit/fracàs escolar en el batxillerat. Per una banda, els itineraris estan agrupats de forma jeràrquica i estratificada dins la institució escolar dividint el batxillerat en grups d'alumnes distingits amb diferents nivells, competències, habilitats, caràcters i conductes. En aquest ordre jeràrquic, els itineraris científic i tecnològic ocupen una posició de prestigi, de manera que la relació constitutiva entre els seus ordres instrumentals i expressius esdevenen els legítims per a l'èxit dins la institució escolar.

D'aquesta manera, el perfil d'alumnat d'aquests itineraris concrets s'associa amb el perfil d'alumne ideal, un perfil configurat des d'una tricotomia de classe, gènere i raça, que esdevé la posició d'èxit escolar legitimada i essencialitzada com a natural. Una posició de subjecte impossible per a la resta de perfils d'alumnat. Les expectatives i creences docents respecte els diferents itineraris de batxillerat, doncs, queden expressades en discursos col·lectius i contextuals que expliquen l'agrupació per itineraris i l'èxit i fracàs escolar, principalment, des de factors individuals.

De cara a seguir investigant, en el marc de recerca en educació post-obligatòria a Catalunya, sobre la producció discursiva docent que acompanya el batxillerat, seria pertinent realitzar aquest estudi en altres centres educatius amb contextos socioeducatius diferents per poder estudiar com varia en funció d'aquest factor. Per altra banda també, per tal d'ampliar l'estudi, seria interessant analitzar la producció discursiva docent a quart d'ESO per tal d'estudiar més a fons la transició al batxillerat.

9. BIBLIOGRAFIA

- Archer, L. (2008). The impossibility of minority ethnic educational 'success'? An examination of the discourses of teachers and pupils in British secondary schools. *European Educational Research Journal*, *7*(1), 89-107.

- Becker, H. S. (1952). Social-class variations in the teacher-pupil relationship. *The Journal of Educational Sociology*, *25*(8), 451-465.

- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmission* (Vol. 3). Psychology Press.

- Bonizzoni, P., Romito, M., & Cavallo, C. (2016). Teachers' guidance, family participation and track choice: The educational disadvantage of immigrant students in Italy. *British Journal of Sociology of Education*, *37*(5), 702-720.

- Castejón, A. (2017). *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar. Una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña* (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperat de https://www.tesisenred.net/handle/10803/405667#page=1

- Castejón, A.; Montes, A.; Manzano, M. (2020). Mismos caminos, distintos destinos. Explorando el efecto de las trayectorias educativas y del origen social en las transiciones hacia la educación postobligatoria. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13 (4), 507-525.

- Hatt, B. (2012). Smartness as a cultural practice in schools. *American Educational Research Journal*, *49*(3), 438-460.

- Korp, H. (2011). What counts as being smart around here? The performance of smartness and masculinity in vocational upper secondary education. *Education, Citizenship and Social Justice*, *6*(1), 21-37.

- Lahelma, E. (2009). Dichotomized metaphors and young people's educational routes. *European Educational Research Journal*, *8*(4), 497-507.

- Oakes, J., Wells, A., Jones, M., & Datnow, A. (1997). Detracking: The social construction of ability, cultural politics, and resistance to reform. *Teachers College Record*, *98*(3), 482-510.

- Sánchez Rojo, A.; Prieto Egido, M. (2020). Jóvenes transitando a la educación posobligatoria: el reflejo de la injusticia hermenéutica en sus discursos. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13 (4), 579-596.

- Tarabini, A.; Curran, M. (2019). Guies de política educativa local. Estratègies municipals contra l'abandonament escolar prematur. Guies de política educativa local, 5. Diputació de Barcelona.

- Tarabini, A.; Jacovkis, J.(2020). Las transiciones a la educación secundaria post obligatoria en Cataluña: Un análisis desde la sociología de la política educativa.Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28(102).

- Tarabini-Castellani, A. (2021). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar.

10. ANNEXOS

ANNEX 1 - TAULA D'OPERATIVITZACIÓ

EXPECTATIVES I CREENCES DOCENTS	**Factors individuals**	Origen social i econòmic de l'alumnat
		Origen cultural i ètnic de l'alumnat
		Gènere de l'alumnat
		Rendiment de l'alumnat
		Capacitats i habilitats de l'alumnat
	Factors institucionals	Composició social del centre
		Normativa del centre
		Segregació entre vies acadèmiques i formació professional
		Segregació interna del batxillerat en itineraris
	Factors contextuals	Polítiques educatives
		Estadístiques educatives
		Constructes discursius educatius
		Recursos educatius
ITINERARI: MOTIUS DE TRIA I TRAJECTÒRIA	**Ordre instrumental**	Tries acadèmiques
		Pràctiques acadèmiques
		Competències i habilitats
		Capacitats cognitives
		Adaptació al currículum acadèmic

	Ordre expressiu	Caràcter
		Personalitat i maneres
		Conducta
		Cohesió i unió de grup
ALUMNE IDEAL I ÈXIT ESCOLAR VS FRACÀS ESCOLAR	**Atributs**	Talent
		Capacitats
		Assoliments i rendiment
		Comportament
		Actitud
		Posició i prestigi
	Inferències d'identitat	Normalitat/Anormalitat
		Nacionalitat i origen
		Nivell de recursos/Pobresa
		Feminitat/Masculinitat

ANNEX 2 - TAULA DE PERFILS ENTREVISTATS

PERFIL TIPOLÒGIC	Rol en l'itinerari	Iitinerari	Curs	Assignatures impartides
Entrevista 1	Tutora	Batxillerat Artístic	Primer	- Dibuix artístic - Tècniques d'expressió gràfica plàstica (TEGP) - Volum - Cultura Audiovisual - Disseny
Entrevista 2	Tutor	Batxillerat Tecnològic	Primer	- Matemàtiques - Química
Entrevista 3	Tutora	Batxillerat Científic	Primer	- Biologia - Matemàtiques aplicades a les CCSS - Ciències pel món contemporani
Entrevista 4	Tutor	Batxillerat Humanístic	Primer	- Llengua Castellana - Literatura Castellana - Lletres universals - Periodisme
Entrevista 5	Tutora	Batxillerat Social	Primer	- Llengua Anglesa - Periodisme

ANNEX 3 – GUIÓ D'ENTREVISTA
PRESENTACIÓ

- Explicació de l'estudi que es realitza
- Presentació dels blocs o temes que tractarem durant l'entrevista

BLOC INICIAL

Trajectòria acadèmica i laboral. Posició i tasques dins el centre.

- Podries fer un repàs breu de la teva trajectòria acadèmica i laboral? Quins estudis vas realitzar? Has treballat sempre en aquest centre?

- Quines assignatures imparteixes al centre i a quins cursos? Des de quan ets tutor/a del teu itinerari?

- Quina visió tens del batxillerat? Quan vas començar a donar-hi classe tenies aquesta mateixa visió?
    - Quines són les principals característiques del batxillerat en diferència a la resta d'etapes?

- Quines habilitats i capacitats exigeix el batxillerat?

BLOC 1

Descripció dels perfils socials i acadèmics del batxillerat i els itineraris.

- Com definiries el perfil social de l'alumnat que arriba a batxillerat?
    - Com varia en funció de l'itinerari?
    - Com el definiries en el teu itinerari?

- Com es relaciona el perfil social de l'alumnat amb el currículum de batxillerat?
    - Com es relaciona amb el gènere? S'hi adapten igual nois i noies?
    - I amb l'origen cultural i/o socioeconòmic?

- Com definiries el perfil acadèmic de l'alumnat que arriba al batxillerat?
    - És alumnat que ha repetit en el seu passat acadèmic? Com varia en funció de l'itinerari?
    - Hi ha alumnat que ha repetit el curs de 1r de batxillerat? Han canviat d'itinerari?
    - Per contra, és alumnat que arriba amb bon expedient acadèmic? Com varia en funció de l'itinerari?

    - Arriben d'altres col·legis o instituts?
        - Venen a fer uns itineraris concrets? O arriba alumnat a tots els itineraris en una mesura similar?

    - Tenen un bon comportament?
        - Com varia en funció del gènere? I en funció de l'origen cultural i socioeconòmic?

BLOC 2

Descripció dels motius de tria d'itinerari de l'alumnat

- Quins creus que són els principals motius de tria d'itinerari per part de l'alumnat de batxillerat? (Enfocament laboral, prestigi, interessos i gustos, nivell d'exigència, perspectiva/possibilitats d'èxit, recomanacions del professorat, recomanacions de la família).
    - Quins creus que són els principals motius de tria per part de l'alumnat del teu itinerari en concret?

- Creus que el teu itinerari és escollit sovint (o en diversos casos) per haver descartat la resta d'itineraris?

- Respecte el canvi d'itinerari durant el batxillerat, en el teu itinerari hi ha més alumnat que abandona o que hi arriba?
    - A què creus que és deu?
    - Quins acostumen a ser els motius de canvi d'itinerari amb el curs en marxa?

- Respecte el currículum de cada itinerari, creus que hi ha diferències en la dificultat o l'exigència?
    - Creus que l'alumnat tria en funció d'aquest grau d'exigència?
    - Creus que l'alumnat és coherent amb les seves habilitats i capacitats a l'hora de triar itinerari?

- El caràcter, o les maneres, i la conducta de l'alumne influeixen en la seva pròpia elecció d'itinerari?
    - Com ho definiries en el teu itinerari? I en comparació amb d'altres?

- La professió dels pares de l'alumnat influeix a l'hora d'escollir itinerari?
    - Aquesta influència pren més rellevància en uns itineraris que en uns altres?

- Sovint l'assignatura de matemàtiques és motiu per no triar un itinerari?
    - Creus que depèn del gènere?

BLOC 3

Descripció de la trajectòria i la projecció de l'alumnat durant el batxillerat i en els diferents itineraris

- Quines habilitats i capacitats exigeix el teu itinerari?
    - S'hi adapten millor en funció del gènere? Hi ha itineraris més adients pels els nois? I per les noies?
    - S'hi adapten millor en funció de l'origen cultural i/o socioeconòmic?
    - Creus que són diferents respecte els altres itineraris? Podries posar exemples comparatius entre habilitats i capacitats entre alumnat de diferents itineraris?

- Com és el perfil d'alumnat que fracassa en el teu itinerari? I el que té èxit educatiu?

- Hi ha millor rendiment en uns itineraris que en altres? A què creus que es deu?
    - Com ubiques el teu?

- Dins del teu itinerari, creus que el gènere afecta o condiciona el rendiment? I l'origen socioeconòmic i/o cultural?

- Tenen millor comportament en uns itineraris que en altres? A què es deu això?
    - I dins del teu itinerari, varia en funció del gènere?

- Respecte la projecció, com són les expectatives futures de l'alumnat del teu itinerari? (Repetició, Grau universitari, formació professional, món laboral)
    - Observes diferències en funció del gènere?
    - I en funció de l'origen cultural i socioeconòmic?

- Quines expectatives tens tu en relació a les possibilitats del seu èxit escolar?

TANCAMENT

- Davant del que hem parlat, quin rol tens com a docent en l'acompanyament a les decisions de l'alumnat i al seu èxit educatiu en el batxillerat?

- Creus que hi ha algun tema rellevant sobre els motius de tria d'itinerari o la diferenciació entre els diferents itineraris que no haguem tractat?