

Tesis Doctoral

Redes de amistad del alumnado extranjero en los institutos

causas institucionales e impactos académicos

Sheila González Motos



Universitat
Autònoma
de Barcelona

Director Dr. Miquel Àngel Alegre
Tutora Dra. Margarita León

Doctorado en políticas públicas y
transformación social (IGOP-UAB)

Octubre 2014

Tesis Doctoral

Redes de amistad del alumnado extranjero en los institutos

causas institucionales e impactos académicos

Sheila González Motos



**Universitat
Autònoma
de Barcelona**

Director Dr. Miquel Àngel Alegre
Tutora Dra. Margarita León

Doctorado en políticas públicas y
transformación social (IGOP-UAB)
Octubre 2014

Agradecimientos

Esta tesis ha sido seguramente el viaje más largo de mi vida. Y no sólo por lo que he tardado en escribirla sino porque, mirando atrás, creo que mi interés por el objeto de estudio se remonta hasta cuando ni siquiera sabía qué era esto de la ciencia política o la sociología. Desde niña intuía que mis decisiones no eran totalmente producto de la libre elección y que había algo (¿social?) que influía en ellas. Además, era consciente de que el hecho de ser hija y nieta de emigrantes explicaba, de alguna forma, buena parte de mi manera de ser. Así que aquí está, muchos años después, el resultado de algunas de esas inquietudes, en un intento de poner luz sobre los factores sociales que influyen en una (pequeña) parte del proceso educativo de los alumnos inmigrantes.

Y si el viaje ha sido largo, numerosas son las personas que me han acompañado y con las que me siento en deuda. Empiezo por mis maestros en el Colegio Público Cifuentes, en especial a Carlos Villagrà y María Victoria Lapastora, quienes me hicieron conocer en primera persona la fuerza del efecto *Pigmalion*. En el IB Egara me crucé con dos profesores que me generaron un gran interés por el mundo académico: Isidro Cabello, a quien nunca agradecí la chispa que despertó en mí por la escritura; y a Miquel Vilaró, quien me permitió acercarme a la reflexión (crítica) social y política.

En la Universitat Autònoma de Barcelona llevo ya más de 16 años, entre estudiante, investigadora y docente, así que aquí la lista es inacabable. A Ricard Gomà, por aquella tutoría de final de 4º de carrera en la que me preguntó “*i què vols fer l’any vinent?*” y que dio pie a su ofrecimiento meses después para incorporarme al IGOP. A Joan Botella, por ponerme la nota más baja de mi expediente y haber generado en mí la necesidad permanente de demostrarle que se había equivocado. A los miembros del IGOP (Miquel Àngel Alegre, Xènia Chela, Jordi Collet, Quim Brugué, Ramon Canal, Margarita León, Joan Subirats...) de los que he ido aprendido el arduo mundo de la investigación social; y en especial a Ricard Benito e Isaac González, a los debo muchísimo más de lo que ellos pueden llegar a sospechar. A Jaume Badosa, por la portada de esta tesis pero sobre todo porque siempre está cuando lo necesito. A Robert Liñeira por insistir en que la estadística estaba a mi alcance, por orientarme y no dejarme rendirme durante este último (y difícil) año. A Marta Luque, por el interés en que siguiera avanzando y la lectura atenta de esta tesis. A Marina Elías, por el apoyo y el tiempo dedicado a las correcciones finales. A Guillem Rico y Jordi Muñoz por la resolución rápida de

mis dudas y porque compartir despacho ha sido un motor de aprendizaje. A José Manuel Gaete, quien me ha enseñado mucho más del análisis de redes de lo que yo he sabido demostrar en esta tesis. Y a los compañeros del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV (México) y a los del *Center of Migration, Citizenship and Development* (Bremen) por abrirme nuevas perspectivas investigadoras.

Un agradecimiento, obligadamente anónimo, a los institutos y alumnos que aceptaron formar parte de esta investigación y pusieron a mi disposición su tiempo y, sobre todo, sus relatos de vida y experiencias.

Y son muchas las personas que fuera del mundo académico me han dado el oxígeno necesario para llevar a cabo esta tesis. A Luchi y Yoli por escucharme, animarme y no dejarme magnificar las preocupaciones de la universidad. Al clan González-Motos porque saber que se sienten orgullosos es una dosis de aliento. A mis abuelos porque, aunque no me dedico a la política ni salgo en la tele, presumen de nieta. A mi hermano, Javi, porque ser su referente ha sido un motor constante en mi vida (a pesar del parón que provocó en la elaboración de esta tesis) y a Carmen, por los canguros altruistas que me han dado el tiempo necesario para acabar. A mis padres, por saber estar en el momento exacto que los necesito, por apagar la tele para que hiciera los deberes, por las horas robadas de sueño para preguntarme la lección, por los canguros de estos últimos años, por hacer de mis sueños sus propios retos y, sobre todo, por quererme.

A Luis, a quien conocí gracias a esta tesis y a quien le parecía imposible que llegara a su fin, por haber aguantado el proceso sin salir corriendo y por ser un ejemplo de constancia.

Por último, a Aitana y a Marcel, a quienes debo una disculpa por el tiempo ausente y un agradecimiento porque son, sin duda, la motivación más grande para poner fin a este viaje.

Aquí está el resultado. Ahora toca buscar nuevo destino.

Sabadell, octubre de 2014

Índice

Agradecimientos	i
Resumen	xiii
Abstract	xiv
Introducción	1
Capítulo 1. Sobre el capital social	5
1.1 El capital social: un concepto <i>de moda</i> pero con historia	6
1.2 Capital social: ¿de qué estamos hablando?.....	7
1.3 Del capital social y la desigualdad de recursos	9
1.4 El capital social como perspectiva analítica.....	12
1.5 El análisis de redes como aproximación al capital social	14
Capítulo 2. Diseño de la investigación	17
2.1 Preguntas de investigación e hipótesis	17
2.1.1 Parte I: De las redes interculturales y la integración social del alumnado extranjero	18
2.1.2 Parte II: De las redes interculturales y los resultados escolares y la igualdad de oportunidades del alumnado extranjero.....	20
2.2 Las variables de análisis.....	23
2.3 La muestra y recogida de información	27
2.4 La estructura de la tesis.....	30
 Parte I. De la integración social y las redes interculturales del alumnado extranjero	
Capítulo 3. Una aproximación a la literatura sobre las relaciones de amistad de los jóvenes extranjeros	35
3.1 Las relaciones de amistad en la adolescencia.....	36
3.1.1 Las formas de agrupación: interacciones, relaciones, grupos, redes y <i>crowds</i>	39
3.1.2 Las posiciones dentro del grupo: entre la popularidad y la exclusión	42
3.2 La escuela como marco relacional para el alumnado extranjero	46
3.2.1 Del contacto y el conflicto interétnico en los centros educativos y la falta de acuerdo en los resultados empíricos	47
3.2.2 El efecto de la estructura y las dinámicas escolares sobre las relaciones interétnicas	54
Capítulo 4. ¿Cómo escogen (o creen escoger) a los amigos?	61
4.1 La elección y el descarte de amigos: principales criterios.....	62
4.2 La elección de amistades por parte del alumnado extranjero	71

Capítulo 5. Redes relacionales en los institutos: una aproximación descriptiva	87
Capítulo 6. La educación primaria y la conformación de las redes de amistad	91
6.1 Curso de llegada y creación de redes relacionales	91
6.2 El mantenimiento de las redes relacionales en la transición de la educación primaria a la secundaria.....	93
6.3 La interculturalidad de las redes relacionales formadas en la escuela primaria.....	98
6.4 La ampliación de redes y su impacto sobre la interculturalidad	102
Capítulo 7. El efecto de la estructura organizativa de los institutos sobre las redes relacionales	109
7.1 La asistencia al aula de acogida y su efecto sobre el repliegue relacional del alumnado extranjero	110
7.1.1 Las aulas de acogida y la procedencia y la lengua ¿origen de las redes relacionales?	111
7.1.2 El efecto relacional de las aulas de acogida y el paso del tiempo	116
7.1.3 La organización del aula de acogida y las redes de amistad	121
7.2 El aula ordinaria y las agrupaciones flexibles: densidad relacional e interculturalidad.....	132
7.2.1 La organización del aula ordinaria y su efecto sobre la cohesión grupal	135
7.2.2 La organización del aula ordinaria y su efecto sobre las relaciones entre grupos-clase	138
7.2.3 El efecto de la organización del aula ordinaria sobre el contacto intercultural del alumnado extranjero	151
Recapitulando.....	159
 Parte II. De los resultados escolares, la igualdad de oportunidades y las redes interculturales del alumnado extranjero	
Capítulo 8. Una aproximación a la literatura sobre el rendimiento académico de los jóvenes extranjeros	169
8.1 Teorías de la reproducción: rendimiento escolar y variables individuales	170
8.2 Rendimiento escolar y efecto escuela.....	175
8.2.1 Efecto “Composición”	176
8.2.2 Efecto “Proceso”	180
8.2.3 La interrelación de los efectos y sus efectos diferenciados	183
8.3 Rendimiento escolar y redes relacionales	185
8.3.1 La agrupación por niveles de rendimiento	187
8.3.2 La organización de los grupos-clase y las características étnicas.....	189

8.3.3 Las redes de amistad y los grupos de iguales	192
Capítulo 9. La graduación al final de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).....	197
9.1 La graduación del alumnado extranjero: variables individuales y de composición escolar.	199
9.1.1 La variable procedencia.....	199
9.1.2 El capital instructivo familiar y la procedencia	201
9.2 La graduación del alumnado extranjero: variables relacionales	204
9.2.1 Redes relacionales, procedencia y capital instructivo familiar	205
9.2.2 La composición de los centros y las redes relacionales por capital instructivo	208
9.2.3 La composición de los centros y las redes relacionales por procedencia.....	212
9.3 El efecto neto de las diferentes variables (individuales, de composición y relacionales) sobre la graduación.....	216
9.3.1 Una mirada al modelo según procedencia	221
9.4 La certificación del alumnado extranjero	225
9.4.1 El efecto neto de las diferentes variables (individuales, de composición y relacionales) sobre la certificación	230
Capítulo 10. Las transiciones a la educación secundaria postobligatoria	233
10.1 La transición a la educación postobligatoria del alumnado extranjero: variables individuales y de composición escolar.....	236
10.1.1 La variable procedencia.....	236
10.1.2 El capital instructivo familiar y la procedencia	238
10.2 La transición a la educación postobligatoria del alumnado extranjero: variables relacionales	242
10.2.1 Redes relacionales, procedencia y capital instructivo familiar	243
10.2.2 La composición de los centros y las redes relacionales por capital instructivo	246
10.2.3 La composición de los centros y las redes relacionales por procedencia.....	249
10.3 El efecto neto de las diferentes variables (individuales, de composición y relacionales) sobre las transiciones a la educación postobligatoria	251
10.3.1 Una mirada al modelo según procedencia.....	256
10.4 Las expectativas a corto plazo: ¿y después de la ESO?	258
Recapitulando... ..	263
Capítulo 11. A modo de conclusión	269
10.1 Contraste de hipótesis.....	269
10.2 Reflexiones finales para la práctica política.....	278
10.3 De cara al futuro.....	281
Anexos	285
Anexo A. Cuestionario.....	285

Anexo B. Gráficos de efectos marginales sobre graduación	286
Anexo C. Gráficos de probabilidades predichas y efectos marginales sobre transición a la educación postobligatoria	287
Bibliografía	289

TABLAS

Tabla 2.1. Pregunta e hipótesis de la investigación	23
Tabla 2.2. Composición escolar de los institutos (4o ESO) según capital instructivo familiar	28
Tabla 2.3. Composición escolar de los institutos (4o ESO) según procedencia.....	28
Tabla 2.4. Contextos geográficos de procedencia del alumnado extranjero	29
Tabla 4.1. Motivos por los cuales formas parte de tu grupo de amigos.....	62
Tabla 4.2. Motivos por los cuales no formas parte de otros grupos de tu instituto.....	62
Tabla 4.3. Motivos por los cuales formas parte de tu grupo de amigos, según procedencia	72
Tabla 4.4. Motivos por los cuales formas parte de tu grupo de amigos, según zona de procedencia	72
Tabla 4.5. Motivos por los cuales no formas parte de otros grupos de tu instituto, por procedencia	79
Tabla 4.6. Motivos por los cuales no formas parte de otros grupos de tu instituto, por zonas de procedencia0.....	79
Tabla 6.1. Institutos según alumnado extranjero escolarizado en el país receptor desde primaria y redes de amistades creadas con anterioridad al instituto.	95
Tabla 7.1. Motivos por los cuales formas parte de tu grupo de amigos, según zona de procedencia	113
Tabla 7.2. Cruce de “Aula de Acogida” y “Mismo País” como motivo por los cuales formas parte de tu grupo de amigos, alumnado extranjero	113
Tabla 7.3. Cruce de “Mismo País” y “Aula de Acogida” como motivo por los cuales formas parte de tu grupo de amigos, alumnado extranjero	113
Tabla 7.4. <i>Aula de Acogida</i> señalada como motivo por el cual formas parte de tu grupo de amigos, según años y relación actual con el aula de acogida	118
Tabla 7.5. <i>Aula de Acogida</i> señalada como motivo por el cual formas parte de tu grupo de amigos, según curso de llegada	119
Tabla 7.6. Criterios para la organización del aula de acogida y procedencia del alumnado que asiste.....	124
Tabla 7.7. E-Index (cursos) para el alumnado extranjero de 4º de ESO del Instituto C (E-Índex -0,910).....	125

Tabla 7.8. E-Index (cursos) para alumnado extranjero de 4º de ESO del Instituto G (-0,957).....	125
Tabla 7.9. E-Index (cursos) para el alumnado extranjero de 4º de ESO del Instituto B (-0,905)	127
Tabla 7.10. E-Index (cursos) para el alumnado extranjero de 4º de ESO del Instituto E (-0,894)	128
Tabla 7.11. E-Index (cursos) para el alumnado extranjero de 4º de ESO del Instituto F (-0,912)	129
Tabla 7.12. Criterios de organización de los grupos-clase.	134
Tabla 7.13. Densidad del conjunto de la red.....	136
Tabla 7.14. El efecto de la organización del grupo-clase sobre la cohesión intragrupal.....	137
Tabla 7.15. Densidad relacional intragrupos-clase e intergrupo-clase del instituto H	140
Tabla 7.16. Densidad relacional intragrupos-clase e intergrupo-clase del instituto D	140
Tabla 7.17. Densidad relacional intragrupos-clase e intergrupo-clase del instituto A.....	142
Tabla 7.18. Densidad relacional intragrupos-clase e intergrupo-clase del instituto B.....	143
Tabla 7.19. Densidad relacional intragrupos-clase e intergrupo-clase del instituto F.....	143
Tabla 7.20. Densidad relacional intragrupos-clase e intergrupo-clase del instituto G	143
Tabla 7.21. Densidad relacional intra-grupos-clase e inter-grupo-clase del instituto C	148
Tabla 7.22. Densidad relacional intra-grupos-clase e inter-grupo-clase del instituto E.....	149
Tabla 7.23. El efecto de la organización del grupo-clase sobre la interculturalidad de las relaciones del alumnado extranjero	152
Tabla 9.1. Graduación según procedencia, por tipo de instituto según % de familias con estudios universitarios	200
Tabla 9.2. Graduación según procedencia, por tipo de centro según % de alumnado extranjero.	201
Tabla 9.3. Graduación del alumnado extranjero según capital instructivo familiar, por tipo de centro según % de familias con estudios universitarios	202
Tabla 9.4. Graduación del alumnado autóctono según capital instructivo familiar, por tipo de centro según % de familias con estudios universitarios	202
Tabla 9.5. Graduación del alumnado extranjero según capital instructivo familiar, por tipo de centro según porcentaje de alumnado extranjero.....	203
Tabla 9.6. Graduación del alumnado autóctono según capital instructivo familiar, por tipo de centro según porcentaje de alumnado extranjero.....	204
Tabla 9.7. Graduación del alumnado de familias con estudios obligatorios o postobligatorios según procedencia y tipo de red relacional por capital instructivo familiar.	205

Tabla 9.8. Graduación del alumnado de familias con estudios universitarios según procedencia y tipo de red relacional por capital instructivo familiar.....	207
Tabla 9.9. Graduación del alumnado de familias con estudios postobligatorios o inferiores según procedencia y tipo de red relacional por procedencia.....	207
Tabla 9.10. Graduación del alumnado de familias con estudios universitarios según procedencia y tipo de red relacional por procedencia.....	208
Tabla 9.11. Graduación del alumnado extranjero de familias con estudios postobligatorios o inferiores, según tipo de red relacional por capital instructivo familiar y tipo de centro por capital instructivo	209
Tabla 9.12. Graduación del alumnado extranjero de familias con estudios universitarios, según tipo de red relacional por capital instructivo familiar y tipo de centro por capital instructivo.....	210
Tabla 9.13. Graduación del alumnado autóctono de familias con estudios postobligatorios o inferiores, según tipo de red relacional por capital instructivo familiar y tipo de centro por capital instructivo	211
Tabla 9.14. Graduación del alumnado autóctono de familias con estudios universitarios, según tipo de red relacional por capital instructivo familiar y tipo de centro por capital instructivo.....	211
Tabla 9.15. Graduación del alumnado extranjero de familias con estudios postobligatorios o inferiores, según red relacional por procedencia y tipo de centro por procedencia.	213
Tabla 9.16. Graduación del alumnado extranjero de familias con estudios universitarios, según red relacional por procedencia y tipo de centro por procedencia.....	214
Tabla 9.17. Graduación del alumnado autóctono de familias con estudios postobligatorios o inferiores, según red relacional por procedencia y tipo de centro por procedencia.	215
Tabla 9.18. Graduación del alumnado autóctono de familias con estudios universitarios, según red relacional por procedencia y tipo de centro por procedencia.....	215
Tabla 9.19. El efecto de las variables individuales, de centro y relacionales sobre la graduación (modelo logístico, <i>odds ratio</i>)	218
Tabla 9.20. Interacciones entre la variable procedencia y resto de variables individuales, de composición escolar y relacionales (modelo logístico, <i>logit</i>)	222
Tabla 9.21. Certificación según procedencia, por tipo de centro según porcentaje de familias con estudios universitarios	226
Tabla 9.22. Certificación según procedencia, por tipo de centro según procedencia	227
Tabla 9.23. Certificación del alumnado extranjero según capital instructivo familiar, por tipo de centro según porcentaje de familias con estudios universitarios.	228
Tabla 9.24. Certificación del alumnado extranjero según capital instructivo familiar, por tipo de centro según porcentaje de alumnado extranjero.....	228
Tabla 9.25. Certificación del alumnado extranjero de familias con estudios postobligatorios o inferiores, por tipo de centro según capital instructivo	229

Tabla 9.26. Certificación del alumnado extranjero de familias con estudios universitarios, por tipo de centro según capital instructivo.....	229
Tabla 9.27. Certificación del alumnado extranjero de familias con estudios postobligatorios o inferiores, por tipo de centro según procedencia.....	230
Tabla 9.28. Certificación del alumnado extranjero de familias con estudios universitarios, por tipo de centro según procedencia	230
Tabla 9.29. El efecto de las variables individuales, de centro y relacionales sobre la graduación (sin repetidores) (modelo logístico, <i>odds ratio</i>).....	231
Tabla 10.1. Itinerarios seguidos por el alumnado que no obtiene el graduado en ESO, según procedencia.....	234
Tabla 10.2. Itinerarios seguidos por el alumnado que obtiene el graduado en ESO, según procedencia	235
Tabla 10.3. Transición a la educación postobligatoria según procedencia, por tipo de instituto según % de familias con estudios universitarios.....	237
Tabla 10.4. Transición a la educación postobligatoria según procedencia, por tipo de instituto según % de alumnado extranjero	238
Tabla 10.5. Transición a la educación postobligatoria del alumnado escolarizado en centros con < de un 25% de familias con estudios universitarios, según capital instructivo y procedencia	239
Tabla 10.6. Transición a la educación postobligatoria del alumnado escolarizado en centros con > de un 25% de familias con estudios universitarios, según capital instructivo y procedencia	239
Tabla 10.7. Transición a la educación postobligatoria del alumnado escolarizado en centros con < de un 32% de alumnado extranjero, según capital instructivo y procedencia	240
Tabla 10.8. Transición a la educación postobligatoria del alumnado escolarizado en centros con > de un 32% de alumnado extranjero, según capital instructivo y procedencia	241
Tabla 10.9. Transición a la educación postobligatoria del alumnado de familias con estudios obligatorios según procedencia y tipo de red relacional por capital instructivo familiar.	244
Tabla 10.10. Transición a la educación postobligatoria del alumnado de familias con estudios postobligatorios o universitarios según procedencia y tipo de red relacional por capital instructivo familiar.....	245
Tabla 10.11. Transición a la educación postobligatoria del alumnado de familias con estudios obligatorios según procedencia y tipo de red relacional por procedencia	245
Tabla 10.12. Transición a la educación postobligatoria del alumnado de familias con estudios postobligatorios o universitarios según procedencia y tipo de red relacional por procedencia.....	246
Tabla 10.13. Transición a la educación postobligatoria del alumnado autóctono de familias con estudios obligatorios, según tipo de red relacional y composición escolar por capital instructivo.....	247

Tabla 10.14. Transición a la educación postobligatoria del alumnado autóctono de familias con estudios postobligatorios o universitarios, según tipo de red relacional y composición escolar por capital instructivo	248
Tabla 10.15. Transición a la educación postobligatoria del alumnado extranjero de familias con estudios obligatorios, según tipo de red relacional y composición escolar por capital instructivo.....	248
Tabla 10.16. Transición a la educación postobligatoria del alumnado extranjero de familias con estudios postobligatorios o universitarios, según tipo de red relacional y composición escolar por capital instructivo	249
Tabla 10.17. Transición a la educación postobligatoria del alumnado extranjero de familias con estudios obligatorios, según tipo de red relacional por procedencia y tipo de centro por procedencia.....	250
Tabla 10.18. Transición a la educación postobligatoria del alumnado extranjero de familias con estudios obligatorios, según tipo de red relacional por procedencia y tipo de centro por procedencia.....	250
Tabla 10.19. Transición a la educación postobligatoria del alumnado autóctono de familias con estudios obligatorios, según tipo de red relacional por procedencia y tipo de centro por procedencia.....	251
Tabla 10.20. Transición a la educación postobligatoria del alumnado autóctono de familias con estudios postobligatorios y universitarios, según tipo de red relacional por procedencia y tipo de centro por procedencia.....	251
Tabla 10.21. El efecto de las variables individuales, de centro y relacionales sobre la transición al bachillerato (modelo logístico, odds ratio)	253
Tabla 10.22. Interacciones entre la variable procedencia y resto de variables individuales, de composición escolar y relacionales sobre transición a la educación postobligatoria (modelo logístico, <i>logit</i>).....	256
Tabla 10.23. El efecto de las variables individuales, de centro y relacionales sobre las expectativas de transitar a Bachillerato y CFGM (modelo logístico, odds ratio)	259

FIGURAS

Figura 2.1. Modelo de análisis de la parte I	25
Figura 2.2. Modelo de análisis de la parte II	27
Figura 5.1. Red relacional del Instituto B, según procedencia	89
Figura 5.2. Red relacional del Instituto E, según procedencia.....	89
Figura 6.1. Egored del alumno A18 (Magreb) del Instituto F creada antes del instituto (superior) y en la actualidad (inferior), según procedencia.....	103
Figura 6.2. Egored del alumno D15 (China) del Instituto F creada antes del instituto (izquierda) y en la actualidad (derecha), según procedencia	104
Figura 6.3. Egored del alumno A25 (Indostán) del Instituto F creada antes del instituto (izquierda) y en la actualidad (derecha), según procedencia	104

Figura 6.4. Egored del alumno A24 (América Latina) del Instituto F creada antes (izquierda) del instituto y en la actualidad (derecha), según procedencia	105
Figura 6.5. Egored del alumno A5 (Magreb) del Instituto F creada antes del instituto (izquierda) y en la actualidad (derecha), según procedencia	105
Figura 6.6. Egored del alumno C10 (América Latina) del Instituto F creada antes del instituto (izquierda) y en la actualidad (derecha), según procedencia.....	105
Figura 6.7. Egored del alumno A15 (China) del Instituto F creada antes del instituto (izquierda) y en la actualidad (derecha), según procedencia	106
Figura 6.8. Egored del alumno C12 (China) del Instituto F creada antes (izquierda) del instituto y en la actualidad (derecha), según procedencia	106
Figura 7.1. Red relacional del Instituto G del alumnado que ha señalado <i>Aula de Acogida</i> como motivo de pertenencia a su grupo de amigos, según procedencia	114
Figura 7.2. Alumnos del Instituto D que han señalado Aula de Acogida como motivo por el cual forman parte de sus redes relacionales, según curso de llegada.	119
Figura 7.3. Alumnos del Instituto F que han señalado Aula de Acogida como motivo por el cual forman parte de sus redes relacionales, según curso de llegada.	120
Figura 7.4. Red relacional del Instituto G, según asistencia al aula de acogida y curso de llegada.....	121
Figura 7.5. Redes relacionales integradas por alumnos que no cursan 4º de ESO en el Instituto C.....	126
Figura 7.6. Redes relacionales integradas por alumnos que no cursan 4º de ESO en el Instituto G.....	126
Figura 7.7. Redes relacionales integradas por alumnos que no cursan 4º de ESO en el Instituto E	130
Figura 7.8. Redes relacionales integradas por alumnos que no cursan 4º de ESO en el Instituto F	131
Figura 7.9. Red relacional del Instituto H según grupo-clase y procedencia.....	141
Figura 7.10. Red relacional del Instituto D según grupo-clase y procedencia.....	141
Figura 7.11. Red relacional del Instituto A según grupo-clase	142
Figura 7.12. Red relacional del Instituto B según grupo-clase	146
Figura 7.13. Red relacional del Instituto F según grupo-clase y procedencia	146
Figura 7.14. Red relacional del Instituto G según grupo-clase y procedencia.....	147
Figura 7.15. Red relacional del Instituto C según grupo-clase	150
Figura 7.16. Red relacional del Instituto E según grupo-clase.....	151
Figura 7.17. Red relacional del Instituto B según grupo-clase y procedencia	153

Figura 7.18. Red relacional del Instituto F según grupo-clase y procedencia	154
Figura 7.19. Red relacional del Instituto D según grupo-clase y procedencia.....	155
Figura 7.20. Red relacional del Instituto A según grupo-clase y procedencia.....	156
Figura 7.21. Red relacional del Instituto C según grupo-clase y procedencia.....	157
Figura 7.22. Red relacional del Instituto E según grupo-clase y procedencia	158

GRÁFICOS

Gráfico 4.1. Cruce de los criterios “Instituto” e “Infancia” como motivos de elección de las amistades	63
Gráfico 4.2. Cruce de los criterios “Hobbies” como motivo de elección y “No Hobbies” como motivo de descarte de las amistades.....	67
Gráfico 6.1. Amistades anteriores al instituto del alumnado extranjero, según curso de llegada.....	92
Gráfico 6.2. Institutos según alumnado extranjero escolarizado en el país receptor desde primaria, redes de amistades creadas con anterioridad al instituto e índice de interculturalidad relacional	99
Gráfico 6.3. E-Index de las redes del alumnado extranjero configuradas en la educación primaria y las existentes en 4º de ESO	101
Gráfico 9.1. Probabilidades predichas del capital instructivo familiar sobre la obtención del graduado, según procedencia.....	223
Gráfico 9.2. Probabilidades predichas del tipo de centro educativo según capital instructivo sobre la obtención del graduado, según procedencia	224
Gráfico 9.3. Efectos marginales del tipo de red relacional por procedencia sobre la obtención del graduado, según procedencia.....	225
Gráfico 10.1. Probabilidades predichas de la composición escolar por procedencia sobre la transición al bachillerato, según procedencia	257
Gráfico B1. Efectos marginales del tipo de red relacional por capital instructivo sobre la obtención del graduado, según procedencia.....	286
Gráfico C1. Probabilidades predichas del capital instructivo familiar sobre la transición al bachillerato, según procedencia.....	287
Gráfico C2. Efectos marginales de la red relacional por capital instructivo sobre la transición al bachillerato, según procedencia	287
Gráfico C3. Efectos marginales del tipo de red relacional por procedencia sobre la probabilidad de optar por el bachillerato.....	288

Resumen

La presente tesis plantea dos objetos de estudio para dar cuenta de las dinámicas relacionales y formativas que tienen lugar en los institutos de educación secundaria: en primer lugar, el nivel de interculturalidad de las redes relacionales del alumnado extranjero y, en segundo lugar, su efecto sobre el rendimiento académico de este alumnado extranjero.

En una primera fase, las redes relacionales son caracterizadas según su composición por procedencia, identificando aquellas integradas exclusivamente por alumnado autóctono, aquellas otras que ponen en contacto solo a alumnos extranjeros y, finalmente, las redes interculturales, es decir, en las que conviven alumnos autóctonos y extranjeros. Se tratan, en esta fase de la investigación, aquellos factores organizativos que dificultan la integración del alumnado de origen extranjero en redes relacionales con presencia de alumnos autóctonos y aquellos otros factores que favorecen la creación de este tipo de redes. Concretamente, el análisis aborda cómo la transición de la educación primaria a la educación secundaria, la asistencia a un aula de acogida (y el diseño de esta aula) y la organización del aula ordinaria impactan sobre la conformación de unas redes relacionales más o menos interculturales.

En una segunda fase las redes relacionales son introducidas en el análisis como variable independiente, con el fin de abordar qué tipo de grupos de amistad se muestra más favorable para el incremento de los resultados escolares y de las expectativas de los alumnos extranjeros. Se analiza si, una vez controladas las variables individuales y de composición escolar, la elección de un mayor número de amigos autóctonos comporta un mayor rendimiento académico (obtención del graduado en educación secundaria) y si se produce una transición a itinerarios formativos de mayor valor por parte del alumnado extranjero.

En definitiva, son dos las preocupaciones que motivan esta tesis. Por un lado, la existencia de dinámicas escolares que potencian la guetización étnica dentro de los centros educativos y, por lo tanto, dificultan la integración social. Y, por el otro, la desventaja en términos académicos que sufre el alumnado extranjero y que vulnera la igualdad de oportunidades.

Esta investigación engloba el análisis de la totalidad de alumnos escolarizados en los grupos-clase de 4º de ESO de ocho institutos del área metropolitana de Barcelona (un total de 664 alumnos, pertenecientes a 28 grupos-clase). La explotación analítica se fundamenta en tres técnicas de análisis diferenciadas y complementarias. La aproximación cuantitativa se basa en el análisis de correspondencias y de regresión lineal y logística, mientras que el análisis cualitativo lo protagoniza el análisis del discurso de las entrevistas realizadas a los alumnos. En un plano intermedio se encuentra el análisis reticular o de redes que permite realizar una aproximación cuantitativa a través de los cálculos de UCINET pero también cualitativa a partir de la plasmación gráfica de las redes.

Abstract

This doctoral dissertation has two objects of study to account for the relational and educational dynamics that take place in high schools: first, the interculturality level in the networks of foreign students, and, second, its effect on the academic performance of these foreign students.

In a first stage, relational networks are characterized by their composition based on origin, identifying those exclusively consisting of native students, those in which only foreign students interact, and the intercultural networks themselves, where native and foreign students coexist. At this stage of the research, I analyse the organizational factors that impede the integration of immigrant students in relational networks with presence of native students, as well as other factors that support the establishment of such networks. Specifically, the analysis focuses on how the transition from primary to secondary education, the welcome classes (and their design) and the organization of regular classes impact the establishment of more or less intercultural relational networks.

In a second stage, relational networks are introduced in the analysis as an independent variable in order to address the question of what kind of friendship groups are more favorable for the increase in school performance and expectations in foreign students. Consideration was given to whether, after controlling for individual and school composition variables, the choice of a larger number of natives as friends increases academic performance (measured by the obtention of the secondary education degree) and if this helps with the transition to more valuable educational tracks into the upper secondary education.

In short, there are two concerns that motivate this doctoral dissertation. On the one hand, the existence of school dynamics that enhance ethnic ghettoization within schools and, therefore, impede social integration. And, on the other hand, the academic disadvantage suffered by foreign students that compromise equal opportunity.

This research includes the analysis of all students enrolled in the last year of compulsory education (4th of ESO) of eight high schools in the Metropolitan Area of Barcelona (for a total of 664 students from 28 classes). The analytical exploitation is based on three distinct and complementary analytical techniques. The quantitative approach grounds on correspondence analysis and linear and logistic regression, while qualitative analysis is based on discourse analysis of the interviews with students. In an intermediate plane, network analysis provides a quantitative approach through UCINET calculations but also a qualitative perspective derived from plotting these networks.

Introducción

Esta tesis nació en un contexto de gran preocupación social y política por la incorporación de importantes volúmenes de población extranjera a las aulas de los centros educativos de Cataluña. A lo largo de la primera década del 2000, el alumnado extranjero pasó de suponer aproximadamente un 2,5% de la población escolarizada en las escuelas e institutos catalanes a superar el 15% (Martínez y Albaigés, 2013), dándose tres circunstancias que al margen del incremento numérico atrajeron la atención de los responsables políticos. En primer lugar, la llegada de este alumnado se producía mayoritariamente en edades avanzadas, por lo que la escolarización no se iniciaba en los primeros años de la educación primaria y ponía en cuestión las bases del aprendizaje constructivo sobre el está diseñado que el sistema educativo. En segundo lugar, un volumen importante de estos alumnos llegaba una vez comenzado el curso escolar (fenómeno conocido como matrícula viva), lo que generaba ciertas dificultades añadidas para la planificación educativa. Y, en tercer lugar, se observaba una llamativa distancia entre los resultados escolares del alumnado inmigrado y los obtenidos por sus compañeros autóctonos.

En los últimos años, a raíz de la crisis económica, parece haberse producido una relajación en las preocupaciones políticas y sociales protagonizadas por la escolarización de alumnado extranjero, principalmente por la caída del alumnado llegado en cursos avanzados y por el debilitamiento de la matrícula viva, pero también porque los focos de atención se han desplazado a cuestiones más de base como la reducción del gasto público en educación. Aún así, los porcentajes de alumnado extranjero se han mantenido sin grandes cambios y las desigualdades de resultados no han desaparecido, por lo que los centros educativos y el profesorado siguen trabajando para dar respuestas a los retos surgidos en este contexto.

En el ámbito académico, esta preocupación ha motivado una extensa producción investigadora. El binomio educación e inmigración ha sido abordado desde diversas perspectivas y con diferentes intereses y objetivos. Destacan, por un lado, los estudios que indagan sobre los procesos de integración y cohesión social y, por el otro, aquellas investigaciones que centran su atención en los efectos que la escolarización de alumnado inmigrado (o de minorías étnicas) tiene sobre el rendimiento escolar del propio alumnado extranjero pero también sobre el de la mayoría autóctona. Esta tesis pretende combinar ambas miradas, puesto que entiendo que no solo ambos aspectos son esenciales para el incremento de la igualdad social sino que son inseparables e interdependientes.

Esta doble mirada se concreta en la selección de dos objetos de estudio: por un lado, los vínculos relacionales del alumnado extranjero y, por el otro, sus resultados académicos. Ya en mi tesina *“Models teòrics i pràctiques d’escolarització de l’alumnat d’origen estranger a Baviera i Anglaterra”* ambos objetos de estudio se entrelazaban, en un intento de observar si los modelos de atención a la diversidad desarrollados en estos dos contextos geográficos comportaban efectos diferenciados tanto sobre la integración social del alumnado extranjero como sobre su rendimiento escolar. La presente investigación, bajo el título *“Redes de amistad del alumnado extranjero en los institutos: Causas institucionales e impactos académicos”* mantiene este doble interés pero adopta una perspectiva más micro, con la voluntad de profundizar en los procesos relacionales y académicos que tienen lugar en los institutos de educación secundaria.

Conviene, antes de profundizar en el objeto de estudio, dedicar atención a algunos de los conceptos clave que irán apareciendo a lo largo de las siguientes páginas. En primer lugar, la unidad de análisis son los alumnos extranjeros, considerando extranjeros a los alumnos nacidos fuera de España, con independencia de su nacionalidad y país de nacimiento de los padres. Por descarte, se consideran alumnos autóctonos aquellos nacidos en territorio español. En segundo lugar, aún siendo consciente de que el contacto entre diferentes colectivos extranjeros también debiera ser caracterizado como tal, reservo el uso del término intercultural para las dinámicas que ponen en contacto a alumnado autóctono y extranjero. Esto no quiere decir que esta tesis sea ciega a la diversidad interna del colectivo extranjero, ya que frecuentemente haré referencia a la heterogeneidad de este perfil de alumnos, pero mi principal interés se encuentra en los procesos que acercan a alumnos extranjeros y autóctonos. Y, finalmente, en esta investigación serán utilizados los conceptos “minoría étnica”, “minoría cultural” y “minoría racial” como sinónimos. Los significados y connotaciones que derivan del uso de etnia, raza o cultura varían en función del contexto social en el que se aplican, excediendo las posibilidades de esta tesis entrar en el debate que esto origina, por lo que he optado por emplear indistintamente los conceptos presentes en la literatura especializada, respetando en la medida de lo posible el término original de los autores y advirtiendo que para el objeto de estudio de esta tesis todos ellos hacen referencia a las minorías de extranjeros, por lo tanto de alumnos inmigrados, escolarizados en las escuelas catalanas, aunque dentro de la diversidad existente no todos respondan a etnias o culturas diferenciadas.

Como decía, son dos los objetos de estudio de esta tesis que pretenden dar cuenta de las dinámicas relacionales y formativas que tienen lugar en los institutos de educación secundaria: en primer lugar, el nivel de interculturalidad de las redes relacionales del alumnado extranjero y, en segundo lugar, el rendimiento académico de este alumnado extranjero. Para abordarlos, la investigación se ha dividido en dos partes, una primera que gira en torno al concepto de integración social y, una segunda centrada en la igualdad de oportunidades.

La integración social requiere de un marco real de contacto intercultural y es en los institutos donde adolescentes autóctonos y extranjeros encuentran estos espacios de convivencia. Partiendo de esta idea, han abundado en las ciencias sociales estudios sobre la segregación entre centros educativos, impulsados por la preocupación por los efectos que los procesos de guetización tienen sobre la convivencia de alumnos extranjeros y autóctonos y, por lo tanto, sobre la integración social. Ahora bien, incluso en los centros escolares heterogéneos se observan dinámicas de exclusión social y es que la conformación de centros educativos donde conviven perfiles de alumnado diferenciados es un requisito *sine qua non* para alcanzar una sociedad más cohesionada aunque suficiente. Es necesario, además, asegurar que la heterogeneidad del centro se traslada a las redes relacionales más próximas, es decir, al conjunto de iguales en que se agrupan los alumnos, especialmente los alumnos extranjeros. A pesar de la importancia de este nivel de análisis, las investigaciones sobre la segregación intraescolar son menos frecuentes, principalmente por las dificultades para la obtención de datos. Y es en este espacio menos concurrido donde se sitúa esta tesis.

En la primera parte de este trabajo, las redes de amistad del alumnado extranjero se plantean como variable dependiente, es decir, como objeto de estudio. Los nexos relacionales pueden ser caracterizados a partir de distintos descriptores (género, edad, clase social, expectativas académicas, aficiones, etc.) pero en esta tesis la variable de análisis de interés es el origen, de forma que las redes relacionales son caracterizadas según su composición por procedencia, identificando aquellas integradas exclusivamente por alumnado autóctono, aquellas otras que ponen en contacto solo a alumnado extranjero y, finalmente, las redes interculturales, es decir, en las que conviven alumnos autóctonos y extranjeros. Se tratan, en esta fase de la investigación, aquellos factores organizativos que dificultan la integración del alumnado de origen extranjero en redes relacionales con presencia de alumnos autóctonos y aquellos otros factores que favorecen la creación de este tipo de redes. Concretamente, el análisis aborda cómo la transición de la educación primaria a la educación secundaria, la asistencia a un aula de acogida (y el diseño de esta aula) y la organización del aula ordinaria impactan sobre la

conformación de unas redes relacionales más o menos interculturales. Profundizaré más adelante en el diseño analítico de esta parte.

Como decía, la investigación consta de una segunda fase en la que las redes relacionales son introducidas en el análisis como variable independiente, con el fin de abordar qué tipo de grupos de amistad se muestra más favorable para el incremento de los resultados escolares y de las expectativas de los alumnos extranjeros. En clave de igualdad de oportunidades, es abundante la literatura que ha puesto de manifiesto la desventaja experimentada por el alumnado extranjero, que obtiene un menor rendimiento escolar y opta por itinerarios de menor valor formativo. Sin negar el peso que las variables más estudiadas han demostrado tener sobre estos resultados académicos (principalmente el origen socioeconómico familiar y la composición escolar), creo necesario incorporar al análisis variables de carácter relacional menos tratadas por la literatura especializada, con el objetivo de evaluar el efecto que las relaciones de amistad más cercanas ejercen sobre el rendimiento escolar del alumnado extranjero. En otras palabras, en esta segunda parte se analiza si, una vez controladas las variables individuales y de composición escolar, la elección de un mayor número de amigos autóctonos comporta un mayor rendimiento académico (medido a partir de la obtención del graduado en educación secundaria) y si se produce una transición a itinerarios formativos de mayor valor por parte del alumnado extranjero.

En definitiva, son dos las preocupaciones que motivan esta tesis. Por un lado, la existencia de dinámicas escolares que potencian la guetización étnica dentro de los centros educativos y, por lo tanto, dificultan la integración social. Y, por el otro, la desventaja en términos académicos que sufre el alumnado extranjero y que vulnera la igualdad de oportunidades. Partiendo de estas dos preocupaciones, esta tesis tiene por objetivo aportar conocimiento sobre las dinámicas escolares que potencian el contacto intercultural y, a su vez, evaluar si esta integración social tiene traducción en un incremento de las oportunidades educativas para el alumnado extranjero. Cabe añadir que el *Plan para la Lengua y la Cohesión Social* (Vallcorba, 2004), que establece los principios para la atención y escolarización del alumnado extranjero en el sistema educativo catalán desde el año 2004, recoge entre sus objetivos (Besalú, 2006) fomentar la interculturalidad y promover la igualdad de oportunidades para reducir la exclusión social, por lo que esta tesis puede ser entendida como una aproximación evaluadora de las prácticas escolares desarrolladas en los centros de educación secundaria.

Capítulo 1. Sobre el capital social

El estudio de las redes relacionales hace imprescindible la referencia y uso del concepto del capital social, hasta tal punto que este se convierte en el eje vertebrador de la presente tesis. He decidido empezar con una aproximación teórica a este concepto, con la voluntad de construir progresivamente (y por partes) el marco teórico de la investigación. En este primer apartado abordaré las aportaciones que se han hecho desde la literatura especializada sobre el origen y componentes del capital social, así como su uso como marco analítico, dejando para capítulos posteriores su aplicación empírica al ámbito educativo como variable dependiente (capítulo 3) y explicativa (capítulo 8).

Pretendo aquí, pues, realizar un primer acercamiento a la producción teórica sobre el capital social, un concepto abstracto, no material, cercano a lo que coloquialmente se identifica con los beneficios obtenidos por pertenecer a un grupo, por tener unas determinadas amistades o por disponer de ciertos contactos. A pesar de que no hay aún una clara definición del concepto, podemos tomar como punto de partida la idea de que el capital social hace referencia al *conjunto de recursos que deriva del intercambio social* (Herrerros, 2002). Nos encontramos, en definitiva, ante un concepto claramente vinculado a las redes relacionales puesto que es a través de ellas que se crea este tipo de capital.

Gaete (2014) desglosa de forma sencilla este concepto, afirmando que el capital social ha de ser entendido como un «*recurso (capital) relacional (social)*», es decir, se trata de algo que genera beneficios a partir del contacto entre individuos. Respecto al primer componente de la definición, Ostrom y Ahn (2003: 158) equiparan el capital social a otras formas de capital, principalmente el humano y el económico, puesto que «*todos los tipos de capital producto de la acción humana involucran la inversión de tiempo y esfuerzo en actividades para construir hoy herramientas o bienes que en el futuro incrementarán el bienestar*». Cabe matizar, no obstante, que la función última del capital social –a diferencia de las otras formas de capital mencionadas- no es explícitamente generar un incremento económico, aún cuando este pueda producirse como un beneficio no (siempre) buscado. Volveré sobre este punto más adelante.

En cuanto al segundo componente, son diversos los elementos que enfatizan su contenido social. En primer lugar el hecho de que no se trata de un capital fruto de la actividad individual sino que deriva de la interrelación entre individuos. Y, en segundo lugar, porque sus consecuencias son sociales y no individuales, en tanto que los beneficios no son exclusivos de los que participan de las relaciones. De hecho, como defienden Fine y Lapavitsas (2004; en Gaete, 2014) es posible que los efectos del capital social sean incluso más positivos para aquellos que no han participado o invertido en la producción de dicho capital. Sin embargo, como trataré más adelante, también es posible hacer un uso individual de este capital a partir de una aproximación más estratégica a determinadas relaciones.

1.1 El capital social: un concepto *de moda* pero con historia

A principios del siglo XX, Lyda J. Hanifan utiliza de forma pionera el concepto de capital social para explicar el papel que la participación de la comunidad puede ejercer para la mejora de la educación local; adelantándose a los teóricos de la educación que más de medio siglo después asumirían la importancia de los aspectos intangibles de la cotidianeidad de la comunidad como factores influyentes en los resultados educativos. Pero no es hasta la segunda mitad de los años noventa cuando el capital social se convierte en objeto de especial atención para las diferentes ramas de la investigación social a partir de la obra de Robert Putnam (1995) "Bowling Alone: America's Declining Social Capital", que será posteriormente ampliada en su libro *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community* (2000).

A pesar de que, sin duda alguna, Putnam es el sociólogo central de la teoría del capital social, como apunta Ramírez Plascencia (2005: 21) «*el predominio en ascenso de la visión de Putnam (...) ha ocasionado, en lo general, un descuido en la revisión y discusión de las maneras diversas de concebir al capital social que le precedieron*». Como decía, con anterioridad a los años noventa son pocos los académicos que prestan atención al concepto de capital social y entre estos destaca James S. Coleman, quien entre finales de los ochenta y principios de los noventa publica "Rationality and Society" (1989), "The Rational Reconstruction of Society" (1992) y su principal obra *Foundations of Social Theory* (1990), en las que desarrolla ampliamente su idea del capital social. Pero, a pesar de su importancia, Coleman no es el primero en definir el capital social. Aunque de forma no sistemática y sin constituir un corpus teórico cohesionado, existen diversos autores que usaron el término de capital social en un sentido muy cercano al actual con anterioridad a Coleman. El filósofo John Dewey (1900) y los sociólogos Jane Jacobs (1961), Ulf Hannerz (1969) o Glenn Loury (1977) son algunos de ellos, siendo este último el identificado por el propio Coleman como pionero en el uso del concepto para referirse a los

beneficios que determinadas relaciones familiares proporcionan al desarrollo cognitivo o social de los niños y adolescentes (Herreros, 2002). Además, como contemporáneo de Coleman, destaca el sociólogo Pierre Bourdieu (1970, 1980) quien desde los años setenta hace uso del capital social para explicar determinadas desigualdades en el campo de la educación, aunque sus obras no fueron aplaudidas hasta ya entrados los años ochenta.

La aproximación al capital social que fundamenta esta tesis parte principalmente de las aportaciones de Pierre Bourdieu y James Coleman, en tanto que referentes en la definición del concepto de capital social pero, especialmente, por su esfuerzo de aplicación en el ámbito educativo. No obstante, es obviamente necesario referenciar obras más actuales como las de Burt (2000), Lin (2002), Ostrom y Ahn (2003), Portes (1998) o el propio Putnam (1995, 2000), que han supuesto relevantes aportaciones para el estudio del capital social. No es mi objetivo abordar de forma minuciosa la evolución de la teorización del capital social pero sí apuntar los elementos que son de utilidad para entender su aplicación, especialmente en el terreno educativo.

1.2 Capital social: ¿de qué estamos hablando?

Coleman es el autor de la definición que más adeptos reúne a día de hoy. Para el autor estadounidense, el capital social es una forma de capital intangible, inherente a las relaciones entre dos o más actores, de forma que no es un recurso en propiedad de un individuo sino el producto de la interacción entre varios de ellos. Como defiende el propio Coleman, a pesar de su intangibilidad, el capital social es observable según su función, es decir, adquiere centralidad al hacer factible la consecución de determinados objetivos que sin él no serían posibles de alcanzar. En este sentido, el capital social pone de manifiesto *la existencia de ciertos recursos que afloran de la interacción entre individuos y que pueden ser usados y combinados para obtener determinados resultados*.

Aunque, con algunas distancias que apuntaré más adelante, la definición de Coleman es bastante coincidente con la expresada por Bourdieu (1986:51): «*Social capital is the aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition –or in other words, to membership in a group- which provides each of its members with the backing of the collectivity-owned capital, a «credential» which entitles them to credit, in the various senses of the word*».

Son varios los elementos identificados en la teoría sobre capital social como facilitadores o entorpecedores de la creación de dicho capital. Un primer elemento, destacado especialmente por Bourdieu, es la permanencia y estabilidad de las relaciones. Según el sociólogo francés, solo son generadoras de capital social las relaciones institucionalizadas, es decir, aquellas que permiten una clara definición de los límites de dichas relaciones y su diferenciación respecto de las demás. Ligado a la institucionalización, la reciprocidad aparece como un elemento importante en tanto que delimita claramente las fronteras del grupo, siendo el reconocimiento mutuo lo que permite que estas relaciones se transformen en capital social. «*L'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'interreconnaissance; ou, en d'autres termes, à l'appartenance à un groupe, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes... mais sont aussi unis par des liaisons permanentes et utiles*» (Bourdieu, 1980: 2). Según estos principios, las relaciones más inestables o fundamentadas en el contacto o convivencia en un espacio físico determinado pero sin que exista reconocimiento mutuo no son articuladoras del capital social.

A pesar de que en esta tesis se consideran la reciprocidad y estabilidad como elementos de énfasis en la relación y, por lo tanto, de creación de mayor capital social; se tiene en cuenta también que el contacto motivado por la pertenencia a grupos de amistad, aún cuando no existe reciprocidad en el vínculo entre dos individuos, ha de ser valorado como fuente de capital social, especialmente si entendemos, como comentaba unos párrafos antes, que los efectos de dicho capital no se circunscriben a aquellos que han invertido en él. En este sentido, comparto el posicionamiento de Coleman, para quien los requisitos de la teoría de capital social son algo menores. Para el sociólogo estadounidense, «*todas las relaciones y estructuras sociales facilitan alguna forma de capital social*» (Coleman, 1988: 105). Ahora bien, a pesar de la amplitud del concepto, Coleman afirma que ciertas estructuras y relaciones generan mayor capital social. Un elemento importante en la teoría de capital social de Coleman es el cierre de las relaciones sociales (*social closure*), es decir, la existencia de un determinado número de vínculos entre ciertas personas que permitan el intercambio entre ellas y, consecuentemente, la creación de capital social. Se acerca, pues, a la institucionalización y reciprocidad apuntadas por Bourdieu, aunque de una forma menos rígida. Partiendo de esta aproximación, los institutos se abordan en esta tesis como espacios de intercambio constante entre alumnos, aunque este contacto no siempre sea bidireccional sino que se produzca a través de determinadas estructuras, más o menos cerradas, más o menos amplias (pareja de amigos, grupos de amistad, grupo-clase, curso...).

Un tercer elemento necesario para que el contacto se convierta en capital social es, siguiendo a Coleman, el mantenimiento constante: *“It is useful to mention that social capital is one of those forms of capital which depreciate over time. Like human capital and physical capital, social capital depreciates if it is not renewed. Social relationships die out if not maintained; expectations and obligations wither over time; and norms depend on regular communication”* (Coleman, 1990: 321). De igual forma, para Bourdieu las redes sociales no son ni algo natural ni algo socialmente institucionalizado que no requiera de cuidado, sino el producto de un proceso de construcción y mantenimiento continuo.

En definitiva, tal y como defienden Herreros y De Francisco (2001: 31), el capital social es *«un concepto relacional y estructural. El capital social no sería una actitud individual, sino un recurso accesible para el individuo en virtud de su participación en redes sociales, cuya variabilidad estructural puede dar cuenta de la diversidad consecencial de las distintas formas de capital social»*. Y es precisamente esta diversidad consecencial el punto de atención del siguiente apartado.

Como punto final a esta breve aproximación al concepto de capital social, me gustaría dedicar atención a la vaguedad del propio concepto, que ha llevado a que su uso sea tan extenso como confuso en el marco de las ciencias sociales. No solo es la intangibilidad intrínseca al propio concepto lo que dificulta su clara identificación y, como consecuencia, su difícil cuantificación en el plano analítico (Herreros, 2002), sino que además, como afirma Daza (2014) –basándose en reflexiones de Ariño (2014)- son diversos y variados los recursos que derivan de la pertenencia a una determinada estructura social (incluidos los económicos, culturales...) por lo que el término social es poco explícito o concreto. Por todo esto, parece más oportuno hablar de capital relacional para referirnos a los beneficios obtenidos por el contacto y el intercambio entre individuos, delimitando así el concepto del capital social tan ampliamente usado en la literatura.

1.3 Del capital social y la desigualdad de recursos

No por obvio es menos necesario apuntar que ni todos los individuos poseen igual capacidad para establecer vínculos relacionales ni todos estos vínculos aportan los mismos recursos. Es por esto que tanto la extensión como las características de la red relacional son elementos definitorios del capital social. Según Bourdieu (1986: 51), *«the volume of the social capital possessed by a given agent thus depends on the size of the network of connections he can effectively mobilize and on the volume of the capital (economic, cultural or symbolic) possessed*

in his own right by each of those to whom he is connected». En otras palabras, el capital social es variable y no depende solo del número de conexiones sino también de las características y recursos de cada red. En función del capital (humano, cultural, económico...) de que dispongan los miembros del grupo, será mayor o menor el capital social al que accede un individuo. Así pues, el capital social de un grupo está vinculado al capital de todos y cada uno de los integrantes de la red.

Puesto que los recursos están distribuidos de forma desigual entre los diferentes grupos sociales, las relaciones que se establecen y las consecuencias de estas relaciones serán también desiguales: «*different individuals obtain very unequal profits from virtually equivalent (economic or cultural) capital, depending on the extent to which they can mobilize by proxy the capital of a group (a family, the alumni of an elite school, a select club, the aristocracy, etc.) that is more or less constituted as such and more or less rich in capital*» (Bourdieu, 1986: 51). En función de las redes o grupos en los que un individuo se integra y las características de los integrantes, los recursos y beneficios a su alcance serán mayores o menores.

Coleman no es ajeno a la desigualdad que comporta el capital social. De entre las seis formas de capital social identificadas por el autor norteamericano,¹ dos enlazan de forma directa o indirecta con la inequidad que de este tipo de capital puede derivar: las obligaciones y expectativas, por un lado, y la información, por el otro. Sin entrar a detallar cada una de estas formas de capital social, sí es relevante para esta investigación abordarlas en tanto que mecanismos a través de los cuales se produce el intercambio, conexión o, incluso, interdependencia entre actores que desembocan en la creación de un capital social desigual. Las obligaciones y las expectativas son las formas de capital social más desarrolladas por Coleman, siendo definidas como una especie de “favores a deber”. Para este autor, en las estructuras sociales en las que los individuos son más autosuficientes la necesidad de pedir favores es menor y, consecuentemente, también lo serán las devoluciones de estos favores. Y, en sentido contrario, los individuos en estructuras sociales con altos niveles de obligaciones generan una mayor interdependencia, por lo que disponen de mayor capital social. Llevado al caso de las escuelas, podríamos afirmar que en los grupos relacionales en los que los individuos disponen de mayor autonomía y, por lo tanto, menor necesidad de apoyo, se reduce este tipo de capital social, mientras que en aquellos grupos integrados por individuos más vulnerables se incrementa la necesidad de recurrir al resto de integrantes y, por lo tanto,

¹ Tres fueron definidas en “Rationality and Society” (1989) y tres fueron incluidas posteriormente en *Foundations of Social Theory* (1990).

se crean mayores obligaciones y expectativas. Ahora bien, la caracterización del capital social hasta aquí presentada se fundamenta en la cantidad de lazos relacionales, pero es necesario recuperar el planteamiento de Bourdieu y sus referencias a la importancia no solo de la extensión de la red sino de las características de la misma. En este sentido, en algunos grupos de alumnos, a pesar de plantear una reducida interdependencia, el perfil de los integrantes puede suponer mayores recursos, por lo que su capital social puede comportar mayores beneficios. Y, a la inversa, la existencia de un mayor número de lazos entre individuos con pocos recursos puede implicar un capital social más limitado.

El segundo tipo de capital social en la teoría de Coleman al que me refería es el potencial de la información. En línea con Bourdieu, las redes sociales son un instrumento de ampliación de la información y, consecuentemente, de las oportunidades individuales. A lo largo de los años setenta son varios los estudios de las redes sociales que apuestan por esta forma de capital social (Burt, 2000; Granovetter, 1973; Lin, 2002), puesto que son estas redes las que aportan la información que facilita la acción social. La cantidad pero sobre todo la calidad de la información se convierte en un preciado recurso para la maximización de las decisiones. En el ámbito educativo la información, a su vez, se vincula a la creación de mayores expectativas a corto y largo plazo, al acceso a ciertos círculos sociales y espacios públicos, y al uso de determinados recursos públicos; por lo que parece existir una clara relación entre la calidad de la información, el capital social y el rendimiento educativo desigual.

En definitiva, como afirma Burt (2000: 348) “(...) *perspectives on social capital are diverse on origin and style of accompanying evidence but they agree on a social capital metaphor in which social structure is a kind of capital that can create for certain individuals or groups a competitive advantage in pursuing their ends. Better connected people enjoy higher returns*”. Y es que el estudio del capital social es especialmente relevante por su estrecha vinculación con la desigualdad social, aportando una perspectiva de análisis que sobrepasa al individuo y sus características personales para ampliar la mirada a las conexiones y las desigualdades que de ellas derivan.

Estudios recientes han centrado su atención en el tipo de vinculaciones que pueden ampliar o reducir los beneficios derivados del capital social, partiendo del grado de apertura o cierre de los propios vínculos relacionales y los atributos de sus protagonistas. Prestando atención al tipo de actor social que integra la red es posible observar el grado de homofilia (alta concordancia de atributos) y heterofilia (pocos puntos de coincidencia entre los sujetos). A partir de estas consideraciones, Putnam (2000) plantea una tipología de redes basada en el

grado de similitud de los individuos, diferenciando entre el *bridging* o capital social puente, donde las relaciones se establecen entre sujetos de grupos diferentes, y el *bonding* o capital social de vínculo, donde los lazos se lanzan dentro de un mismo grupo. Ambos tipos de capital tienen efectos sobre el acceso a los recursos y, por lo tanto, sobre la posible reproducción o reducción de la desigualdad. Mientras que el capital social puente permite el acceso de un individuo a un número mayor de grupos y, por lo tanto, a un mayor rango de recursos aunque con un menor grado de confianza; el capital social de vínculo favorece la cohesión y fortalecimiento de lazos intragrupal, aunque los recursos a los que se accede son menos diversos y, generalmente, redundantes (Lozares et al., 2011). Especialmente relevante es la tercera categoría de capital social, propuesta por Woolcock, Easterly y Ritzen (2000), que bajo el nombre de *linking capital* hace referencia a las relaciones e interacciones entre personas que ocupan posiciones de poder diferentes en la estructura social. Esta es, sin duda, la conexión que mayores recursos reporta para sus integrantes.

1.4 El capital social como perspectiva analítica

Según Herreros (2002) son dos los enfoques más relevantes del análisis de redes sociales y, por lo tanto, del concepto de capital social. Por un lado, el enfoque estructuralista, del que Coleman y Bourdieu son los máximos exponentes y, por el otro, la visión culturalista que tiene en Robert Putnam a su teórico más destacado. Los primeros centran su atención en las características y elementos del capital social que otorgan valor a las estructuras sociales y los recursos que de ellas derivan. El enfoque culturalista, por su parte, considera el capital social una construcción resultante de los valores, actitudes y creencias (sobre todo de la confianza) que los sujetos vierten en determinadas redes sociales, descuidando parcialmente el efecto que las estructuras sociales ejercen sobre las posibilidades de intercambio (Hooghe y Stolle, 2003; Putnam, 1993, 2000).

Sin ánimo de negar la importancia de las aportaciones del enfoque culturalista al desarrollo del análisis de redes, el presente trabajo adopta la perspectiva estructuralista. El interés del capital social para esta perspectiva y para este trabajo coincide, pues, con Bourdieu, para quien las relaciones sociales son relevantes en tanto que aportan o limitan los recursos de los individuos y, consecuentemente, los ubican en diferentes estratos de la escala social. A partir de esta idea, el sociólogo francés elabora una teoría de capital social estrechamente vinculada al concepto de clase social, de forma que es fácilmente identificable su relación con determinados grupos socioeconómicos (Bourdieu, 1988: 118): «*los miembros de las profesiones liberales (y en particular los médicos y los abogados) invierten (...) en unos*

consumos apropiados para simbolizar la posesión de los medios materiales y culturales aptos para ajustarse a las reglas del arte de vivir burgués y capaces de asegurarles con ello un capital social, capital de relaciones mundanas que pueden, llegado el caso, proporcionar apoyos útiles, capital de honorabilidad y respetabilidad que a menudo es indispensable para atraerse o asegurarse la confianza de la buena sociedad y, con ello, su clientela, y que puede convertirse, por ejemplo, en una carrera política».

El capital social no escapa al debate epistemológico sobre el grado de autonomía y racionalidad de los actos de los individuos. A pesar de los claros beneficios derivados de la pertenencia a uno u otro grupo y a diferencia de la visión racional de Coleman sobre la capacidad del individuo para gestionar sus recursos relacionales, Bourdieu remarca que el capital social no es siempre producto de una actitud o estrategia consciente. Es decir, los efectos derivados de la inclusión en una red social no son siempre el eje motivador de la pertenencia a esta red. La presente investigación sigue las reflexiones apuntadas por Herreros (2002), para quien los individuos no son ni totalmente racionales ni completamente carentes de acción estratégica. La teoría del capital social que fundamenta esta tesis pretende situarse en el punto de equilibrio entre las visiones puramente economicistas de la acción humana y las aproximaciones estrictamente psicológicas-culturalistas explicativas de los vínculos sociales. En este sentido, conviene recordar las aportaciones de Granovetter (1985), quien introdujo el concepto de “arraigo” como elemento de conexión entre las teorías sobresocializadas de la sociología moderna (para quienes los individuos carecen de autonomía y siguen los dictados del sistema de forma inconsciente) y las teorías económicas infrasocializadas (para las cuales el comportamiento individual es totalmente racional sin que se vea afectado por elementos estructurales). Así pues, entiendo las acciones de los individuos como producto de las estructuras en las que están inmersos pero sin olvidar que estos tienen intereses individuales y ponen en marcha los instrumentos oportunos para maximizar su rendimiento.

Cabe tener en cuenta, también, la aproximación que recientemente ha tenido lugar entre el enfoque estructuralista y la perspectiva culturalista a partir de la discusión sobre si la confianza y los valores que incentivan o frenan la construcción de redes sociales pueden ser, a su vez, producto de las interacciones previas y, por lo tanto, consecuencias de las posibilidades de interrelación (Portes, 1998). Esta mirada combinada da sentido al análisis de los contextos facilitadores o limitadores de capital social. Determinadas instituciones adquieren un papel central en tanto que facilitan o excluyen los intercambios sociales y proporcionan los contextos

y lugares para que la coexistencia de individuos desemboque en la consolidación de relaciones de mutuo reconocimiento.

El propio Coleman incluyó las *organizaciones sociales apropiables para otros fines* y las *organizaciones intencionales* como formas de capital social, habiendo experimentado un cambio desde una primera conceptualización como estructuras sociales especialmente propicias para la creación de capital social (1989) a una forma de capital social en sí (1990). Más en consonancia con la primera versión de Coleman, en esta tesis las escuelas son abordadas como organizaciones sociales cuya finalidad es la educación pero que, a su vez, adquieren relevancia como escenarios de creación de capital social. Aunque la escuela pueda ser considerada, en cierto sentido, capital social en ella misma (por los beneficios sociales que comporta el asistir a un determinado centro educativo); el análisis de esta investigación se centra, precisamente, en identificar los diferentes tipos de redes sociales que se configuran dentro de los centros y los impactos de dichas redes, por lo que los institutos (y las aulas a un nivel más micro) son tenidos en cuenta en tanto que espacios de contacto y, por lo tanto, generación de capital social, y no como capital social en ellos mismos. De hecho, a diferencia de otras instituciones, la escuela aparece más como un espacio de «*capital social latente*» (Carrasco et al., 2009: 17) en el que el contacto es obligado pero no reporta beneficios a no ser que las relaciones sean activadas, por lo que es oportuno evaluar si los contextos sociales y educativos propiciados por determinadas dinámicas de organización escolar aparecen como impulsores o frenos a la creación de capital social. Ahondaré más adelante (capítulo 3) en la escuela como espacio de contacto y relación.

1.5 El análisis de redes como aproximación al capital social

Adelantándome al siguiente capítulo, donde presentaré las diferentes técnicas de análisis utilizadas en esta tesis, creo oportuno dedicar mayor atención al análisis de redes sociales, en tanto que instrumento que nos permite aproximarnos a aquellos fenómenos sociales que se muestran en forma de estructura reticular y para cuyo estudio la interrelación de los sujetos implicados aparece como objeto de interés. Como veremos a continuación, las diferentes aproximaciones y técnicas de investigación englobadas en este tipo de análisis parten de una perspectiva sociológica que tiene en el capital social su punto central.

Desde los años 70, cuando comienzan a desarrollarse los primeros estudios fundamentados en el análisis de redes, han sido muchas y muy diversas las disciplinas que han hecho uso de esta perspectiva para abordar diferentes fenómenos sociales, políticos, matemáticos e, incluso,

biológicos (Börzel, 1997; Lozares, 1996). En el ámbito de las ciencias sociales son tres las principales aproximaciones que han hecho del análisis de redes un instrumento central: el concepto de *red social* de la antropología, el de *estructura social* de la sociología y la noción de *sistema* de la ciencia política (Sanz Menéndez, 2003). Y es que en estas disciplinas el análisis de redes se ha convertido en una alternativa o complemento al análisis tradicional centrado en el individuo como objeto de estudio.²

Como resume de forma clara Lozares (1996: 110), «*la idea central del análisis de redes reside en el supuesto de que la gente siente, piensa y hace tiene su origen y se manifiesta en las pautas de las relaciones situacionales que se dan entre actores oponiéndose así a la idea de que los atributos o las características de los actores individuales están a la base o son causa de las pautas de comportamientos y, por tanto, de la estructura social. La raza, la edad, el sexo, la categoría social importan mucho menos en la teoría de redes que las formas de las relaciones, mantenibles o mantenidas*». En esta línea, Hanneman (2005) sintetiza las principales diferencias entre el análisis tradicional y las aportaciones del análisis de redes. Mientras que para el primero la comparación entre actores se fundamenta en una estructura de datos basada en los atributos, para el segundo son los datos de la red los que permiten observar la estructura de conexiones donde se encuentra el actor, de forma que los actores son descritos a través de sus relaciones y no de sus atributos. Además, el análisis de redes sociales engloba un conjunto de técnicas e instrumentos analíticos que permiten conectar el análisis micro de actores y organizaciones (características de los actores, conductas, atributos...) con las estructuras sociales donde se enmarcan sus relaciones.

El objeto de estudio es, pues, el conjunto de vínculos bilaterales o multilaterales que establecen los individuos o actores que interactúan. Como define Sanz Menéndez (2003:22), las redes sociales son «*conjuntos de relaciones sociales o interpersonales que ligan a individuos u organizaciones en grupos*». El análisis de estas redes permite conocer no solo la estructura de la red y de sus grupos sino la posición que ocupan los individuos y organizaciones en ella, el grado o tipo de interrelaciones que establecen y los recursos que derivan de estas interrelaciones. En otras palabras, el análisis de redes es un instrumento que permite identificar y medir los efectos que la estructura social ejerce sobre los actores (individuos u organizaciones).

² Para una ampliación a la evolución del Análisis de Redes es recomendable la lectura de Molina (2001). *El análisis de redes sociales*. Barcelona: Bellaterra.

En resumen, para entender el funcionamiento de diversos fenómenos sociales es más útil analizar las lógicas relacionales de los actores que no conocer sus características individuales (Alegre, 2004). Ahora bien, este análisis ha de partir de la bidireccionalidad de la relación entre estructura y agencia que deriva del análisis de la red: si bien las actitudes y recursos de los actores están influidos por la estructura en la que se enmarcan las relaciones entre actores, esta estructura se ve al mismo tiempo condicionada por la conducta de los individuos. Es decir, tal y como expresa Sanz Menéndez (2003: 23), «*las redes sociales son a la vez la causa y el resultado de las conductas de los individuos*» y han de ser analizadas como tales.

Cabe tener presente que el análisis de redes sociales no se circunscribe exclusivamente al ámbito de las relaciones interpersonales sino que puede ser aplicado a las relaciones entre organizaciones, asociaciones y a otros elementos que planteen algún tipo de vínculo. El perfil de la relación dependerá del propio objeto de estudio pero, sobre todo, del interés existente entre los investigadores. Esto implica que podemos aplicar el análisis de redes a parcelas de la realidad muy diversas pero, a la vez, que esta metodología ha de ser adaptada a las características de lo que queremos estudiar. El análisis de redes es solo el instrumento metodológico y, como tal, es necesario que vaya acompañado de un marco teórico y analítico que aporte contenido interpretativo, como veremos en próximos capítulos.

Capítulo 2. Diseño de la investigación

No soy ajena al desconcierto que puede comportar el hecho de presentar la descripción del diseño de la investigación sin haber completado el marco teórico que lo sustenta. Pero, después de reflexionar sobre las diferentes posibilidades y sobre el grado de comprensión de cada una de ellas, creo que dedicar un primer capítulo al diseño de la investigación transmite con mayor claridad la idea de conjunto, por lo que he relegado a posteriores apartados la aproximación a la literatura y los autores que han servido de base para el análisis empírico de esta investigación.

Para facilitar la comprensión del conjunto de la investigación, en este capítulo se desglosa el diseño de la tesis, identificando las diferentes piezas que la componen. Empezando por la pregunta de investigación y las hipótesis, para detallar a continuación las variables introducidas en el análisis y los indicadores utilizados. En un tercer apartado abordaré la recogida de información y la muestra, y cerraré el capítulo describiendo la estructura de la tesis.

2.1 Preguntas de investigación e hipótesis

Tal y como he apuntado con anterioridad, el presente proyecto se compone de dos partes diferenciadas, aunque interrelacionadas. Cada una de ellas parte de una pregunta inicial a la que se da respuesta mediante la verificación de una hipótesis genérica que, a su vez, se divide en varias hipótesis específicas. Las diferentes hipótesis, tanto la general como las específicas, son verificadas a partir de la selección de determinadas variables e indicadores.

A pesar de que las hipótesis que se presentan en este capítulo se formulan en forma de relación causal para facilitar su comprensión, cabe aclarar que la tesis no busca establecer asociaciones causales sino encontrar mecanismos interpretativos a través de los cuales se puedan analizar las causas y efectos de los elementos analizados. En primer lugar, la información disponible no permite establecer inequívocamente la dirección de la causalidad (y, en algunos casos, la literatura tampoco es clara al respecto). En segundo lugar, esta tesis –dadas sus limitaciones– presenta un posible sesgo previo consecuencia de la existencia de

variables inobservadas que se correlacionan posiblemente con los resultados y, por lo tanto, influyen en la relación entre las variables incorporadas en el estudio y los resultados obtenidos. Hay variables como el esfuerzo personal, las características conductuales o las motivaciones que no forman parte de la investigación pero que influyen tanto en la configuración de las redes relacionales como en el rendimiento académico. Es por esto que esta tesis trata de aportar claves interpretativas a los fenómenos estudiados, con la cautela que la endogeneidad y la posible causalidad inversa aconsejan (Bramoullé, Djebbari y Fortin, 2009). Veamos más en detalle la construcción de esta investigación.

2.1.1 Parte I: De las redes interculturales y la integración social del alumnado extranjero

La psicología ha dedicado una numerosa producción científica al estudio de las redes de amistad y los elementos psicológicos y conductuales que las motivan. Sin negar la existencia de preferencias individuales en la elección de unos u otros amigos, desde la sociología se han abordado –aunque menos– los marcos estructurales de contracción que limitan o potencian las oportunidades de contacto de los individuos y que, por lo tanto, influyen en esta elección. En el ámbito educativo la escuela es el principal marco estructural, de forma que las interacciones que se dan en su interior no son totalmente libres sino que están limitadas por las condiciones del contexto.

En esta línea, una parte de la investigación educativa ha evaluado si las dinámicas organizativas pueden incrementar o frenar el contacto o relación entre los alumnos. Sin entrar en el terreno pedagógico y limitándome a cuestiones de política organizativa, la primera parte de la tesis pretende obtener conocimiento sobre las formas de agrupación de los adolescentes (autóctonos y de origen extranjero) en el espacio escolar, examinando la forma en que las estrategias organizativas de los centros educativos influyen en la conformación de redes de amistad más o menos interculturales. El objetivo de esta primera parte es, pues, conocer las dinámicas a través de las cuales se produce la exclusión o inclusión del alumnado extranjero en las redes relacionales y examinar la capacidad de influencia de las políticas organizativas de los institutos sobre estas dinámicas.

Este objetivo genérico puede ser desglosado en diferentes objetivos más concretos que se enumeran a continuación:

- Obtener conocimiento sobre el origen de las redes de amistad establecidas en los institutos.

- Evaluar el peso de la procedencia de los alumnos en sus procesos relacionales.
- Conocer los efectos que el hecho de haber cursado primaria tiene sobre el nivel de contacto con alumnado autóctono por parte de alumnado extranjero.
- Analizar las consecuencias de las transiciones de la educación primaria a la educación secundaria sobre las redes relacionales del alumnado extranjero.
- Realizar una aproximación a los sistemas específicos de acogida y escolarización del alumnado extranjero, principalmente las aulas de acogida.
- Estudiar la influencia que el paso por un aula de acogida tiene sobre el proceso de creación de lazos de amistad por parte del alumnado extranjero.
- Describir detalladamente la organización del aula ordinaria, especialmente según la constitución de grupos de aprendizaje homogéneos o heterogéneos.
- Evaluar el impacto que la organización del aula ordinaria ejerce sobre la conformación de las redes de amistad del alumnado extranjero.

La pregunta de investigación que da origen a esta primera parte es la siguiente: *¿Influye la organización de los institutos de educación secundaria sobre el establecimiento de lazos relacionales entre el alumnado extranjero y autóctono?*

Para dar respuesta a esta pregunta, se analiza cómo las dinámicas de transición entre la escuela primaria y los institutos, las lógicas de agrupación en el aula ordinaria (grupos-clase por nivel de aprendizaje, grupos clases heterogéneos...) y la organización de los grupos del aula de acogida (según procedencia, según lengua materna, según conocimientos de la lengua catalana, según curso de referencia...) impactan sobre la configuración de las redes relacionales de los alumnos extranjeros. La hipótesis de partida que orienta esta parte de la investigación es que *“la organización de los centros educativos influye en la configuración de las redes de amistad que en ellos se producen y, por lo tanto, afecta a las relaciones entre alumnos autóctonos y extranjeros”*. En otras palabras, existe un margen de acción por parte de los responsables de los centros educativos para incentivar o frenar el contacto entre alumnos autóctonos y extranjeros.

De esta primera hipótesis general derivan siete hipótesis específicas, centradas en las diferentes dimensiones de análisis:

H_{1.1} *Los alumnos autóctonos y extranjeros responden a lógicas relacionales diferenciadas.*

H_{1.2} *La procedencia influye en el establecimiento de lazos de amistad, facilitándolo en los casos en los que el origen es compartido por ambos alumnos.*

H_{1.3} *Los alumnos extranjeros que han cursado la educación primaria en el país receptor presentan un mayor número de vínculos relacionales con alumnos autóctonos.*

H_{1.4} *La asistencia al aula de acogida comporta un mayor repliegue relacional entre el alumnado extranjero y, por lo tanto, reduce los lazos interculturales.*

H_{1.5} *La organización de los grupos-clase del aula ordinaria de acuerdo a niveles de aprendizaje comporta una mayor separación relacional entre alumnos de grupos diferentes.*

H_{1.6} *La organización de los grupos-clase del aula ordinaria sin vinculación con niveles de aprendizaje comporta un mayor contacto intercultural entre alumnado autóctono y extranjero*

2.1.2 Parte II: De las redes interculturales y los resultados escolares y la igualdad de oportunidades del alumnado extranjero

La literatura ha demostrado de forma unívoca el peso que el origen familiar (sea por procedencia, sea por nivel socioeconómico) tiene sobre el rendimiento académico de los alumnos, puesto que los alumnos extranjeros y los alumnos de origen social desaventajado obtienen peores resultados que sus compañeros autóctonos o de mayor clase social. Con menor consenso pero también ampliamente abordada ha sido la composición social de los centros (por procedencia y por clase social) y sus efectos sobre los resultados académicos de los alumnos, observando importantes diferencias en los resultados académicos de alumnos de mismo origen socioeconómico y procedencia en función de los centros educativos donde son escolarizados. Así, los alumnos de origen inmigrado que se escolarizan en centros donde se concentran grandes proporciones de alumnado de bajo perfil socioeconómico y/o procedente de la inmigración rinden peor y disponen de menores expectativas de continuidad académica que aquellos otros alumnos que asisten a escuelas socialmente y étnicamente más heterogéneas.

Ahora bien, la distancia existente entre los resultados escolares del alumnado extranjero y del alumnado autóctono no es explicable únicamente a través de las características individuales y de la composición social del centro. Esto apunta, en primer lugar, a la posibilidad de influir sobre el impacto de las variables individuales y, en segundo lugar, a que la simple existencia de centros socialmente heterogéneos no garantiza la corrección de las desigualdades de partida, principalmente por la existencia dentro de los centros de procesos de relación entre

adolescentes que conducen a la conformación de redes sociales homogéneas que anulan el “efecto contagio” que se asocia a los centros educativos heterogéneos.

Este es el punto de partida de la segunda parte de la tesis, cuyo objetivo es conocer los efectos que la composición social de las redes relacionales tiene sobre los resultados escolares y las trayectorias formativas del alumnado de origen extranjero, una vez controlado el peso de las variables individuales y de composición escolar.

Englobados en este objetivo genérico se encuentra la siguiente lista de objetivos concretos:

- Evaluar la existencia de efectos de las redes interculturales sobre las posibilidades de obtener el graduado en educación secundaria al finalizar 4º de la ESO por parte del alumnado extranjero, una vez identificado el peso de las variables individuales y de composición escolar.
- Conocer el peso de las redes interculturales sobre las probabilidades de repetir curso o abandonar la educación reglada entre el alumnado extranjero que no supera con éxito 4º de ESO, manteniendo bajo control las variables individuales y de composición escolar.
- Analizar el posible impacto de las redes interculturales sobre la elección del itinerario formativo una vez finalizada la educación obligatoria por parte del alumnado extranjero, distinguiendo entre las opciones de transitar al bachillerato o a ciclos formativos de grado medio y controlando el impacto de las variables individuales y de composición escolar.
- Conocer el peso de las redes interculturales en la configuración de las expectativas académicas a corto plazo del alumnado extranjero, identificando previamente el efecto de las variables individuales y de composición escolar.

La pregunta de investigación que da origen a esta segunda parte es la siguiente: *¿Qué efectos tienen las redes relacionales del alumnado extranjero sobre su rendimiento académico?* Son dos las variables que dan cuenta de los efectos evaluados: por un lado, la obtención del graduado en educación secundaria y, por el otro, la transición a la educación postobligatoria. En el primer caso se analiza la probabilidad de los alumnos extranjeros de obtener el graduado al finalizar la educación obligatoria en función del grado de interculturalidad de sus relaciones de amistad, una vez controladas las variables individuales y de composición escolar. En el segundo, se abordan las probabilidades del alumnado extranjero de optar por el itinerario académico (bachillerato) o profesionalizador (ciclos formativos), manteniendo bajo control también el efecto causado por las variables individuales y de composición escolar.

Para este análisis la hipótesis de partida es que *la inclusión de un alumno de origen extranjero en una red relacional integrada por alumnado autóctono provoca unos mayores resultados escolares, forja unas mayores perspectivas académicas e incentiva con mayor frecuencia las transiciones al bachillerato que aquellas que caracterizan al alumnado inmigrado que no forma parte de redes interculturales*. Más concretamente, se formulan las siguientes hipótesis específicas:

H_{II.1} *El incremento de amigos autóctonos en las redes relacionales del alumnado extranjero comporta una mayor probabilidad de obtener el graduado escolar por parte de este alumnado.*

H_{II.2} *Los alumnos extranjeros que se integran en redes relacionales interculturales reducen las probabilidades de abandonar la educación secundaria obligatoria sin el graduado correspondiente e incrementan su opción por la repetición de curso en caso de no superar satisfactoriamente 4º de ESO.*

H_{II.3} *La pertenencia a redes de amistad interculturales provoca en el alumnado extranjero una mayor probabilidad de transitar al bachillerato y reduce la opción por los ciclos formativos de grado medio.*

H_{II.4} *El aumento de la interculturalidad en las redes relacionales del alumnado extranjero comporta unas mayores expectativas académicas a corto plazo, incrementando la preferencia por el bachillerato.*

Esta tesis pretende, en definitiva, aportar reflexiones en torno a las lógicas organizativas y de atención a la diversidad de los institutos que parecen favorecer, en la práctica, las condiciones necesarias para la apertura de los círculos sociales y el fomento de redes sociales auténticamente interculturales en los diferentes espacios del centro. Y a su vez, pretende observar los efectos de estas redes interculturales sobre los resultados escolares del alumnado extranjero, así como sobre sus transiciones hacia la educación postobligatoria.

Tabla 2.1. Pregunta e hipótesis de la investigación

Parte I De las redes interculturales y la integración social del alumnado extranjero	Parte II De las redes interculturales y los resultados escolares y la igualdad de oportunidades del alumnado extranjero
Pregunta de investigación <i>¿Influye la organización de los institutos de educación secundaria sobre el establecimiento de lazos relacionales entre el alumnado extranjero y autóctono?</i>	Pregunta de investigación <i>¿Qué efectos tienen las redes relacionales del alumnado extranjero sobre su rendimiento académico?</i>
Hipótesis General <i>La organización de los centros educativos influye en la configuración de las redes de amistad que en ellos se producen y, por lo tanto, afecta las relaciones entre alumnos autóctonos y extranjeros.</i>	Hipótesis General <i>La inclusión de un alumno de origen extranjero en una red relacional integrada por alumnado autóctono provoca unos mayores resultados escolares, forja unas mayores perspectivas académicas e incentiva con mayor frecuencia las transiciones al bachillerato</i>
Hipótesis específicas H _{1.1} <i>Los alumnos autóctonos y extranjeros responden a lógicas relacionales diferenciadas.</i> H _{1.2} <i>La procedencia influye en el establecimiento de lazos de amistad, facilitándolo en los casos en los que es compartida por ambos alumnos.</i> H _{1.3} <i>Los alumnos extranjeros que han cursado la educación primaria en el país receptor presentan un mayor número de vínculos relacionales con alumnos autóctonos.</i> H _{1.4} <i>Los alumnos extranjeros que transitan conjuntamente con compañeros autóctonos desde de la escuela primaria presentan una mayor tendencia al contacto intercultural.</i> H _{1.5} <i>La asistencia al aula de acogida comporta un mayor repliegue relacional entre el alumnado extranjero y, por lo tanto, reduce los lazos interculturales.</i> H _{1.6} <i>La organización de los grupos-clase del aula ordinaria de acuerdo a niveles de aprendizaje comporta una mayor separación relacional entre alumnos de grupos diferentes.</i> H _{1.7} <i>La organización de los grupos-clase del aula ordinaria sin vinculación con niveles de aprendizaje comporta un mayor contacto intercultural entre alumnado autóctono y extranjero</i>	Hipótesis específicas H _{II.1} <i>El incremento de amigos autóctonos en las redes relacionales del alumnado extranjero comporta una mayor probabilidad de obtener el graduado escolar por parte de este alumnado.</i> H _{II.2} <i>Los alumnos extranjeros que se integran en redes relacionales interculturales reducen las probabilidades de abandonar la educación secundaria obligatoria sin el graduado correspondiente e incrementan su opción por la repetición de curso en caso de no superar satisfactoriamente 4º de ESO.</i> H _{II.3} <i>La pertenencia a redes de amistad interculturales provoca en el alumnado extranjero una mayor probabilidad de transitar al bachillerato y reduce la opción por los ciclos formativos de grado medio.</i> H _{II.4} <i>El aumento de la interculturalidad en las redes relacionales del alumnado extranjero comporta unas mayores expectativas académicas a corto plazo, incrementando la preferencia por el bachillerato.</i>

2.2 Las variables de análisis

He presentado en los puntos anteriores las preguntas de investigación y las hipótesis que fundamentan el planteamiento de esta investigación. En este apartado me propongo desglosar el esqueleto de la investigación, identificando las variables utilizadas, así como los indicadores escogidos.

El eje vertebrador de toda la investigación son las redes relacionales, por lo que a lo largo del análisis ocupan un papel central en el estudio, especialmente en la primera parte en la que son el objeto de estudio.

La caracterización de estas redes comporta la identificación de diferentes **variables dependientes**:

Composición de la red relacional según procedencia: qué proporción de amigos autóctonos y extranjeros forman parte de las redes relacionales de los alumnos extranjeros. El indicador utilizado es el E-Index³ fundamentado en la variable autóctono/extranjero.

Composición de la red relacional según edad: cuál es el peso de las amistades que sin pertenecer a 4º ESO forman parte de la red relacional de los alumnos extranjeros. El indicador utilizado en este caso es el E-Index basado en las variables de curso (4º ESO / otros cursos).

Densidad relacional: se trata de una medida grupal que aporta información sobre el grado de cohesión interna de los grupos-clase y su relación con otros grupos. Los indicadores son en este caso la densidad intragrupal y la densidad intergrupala.

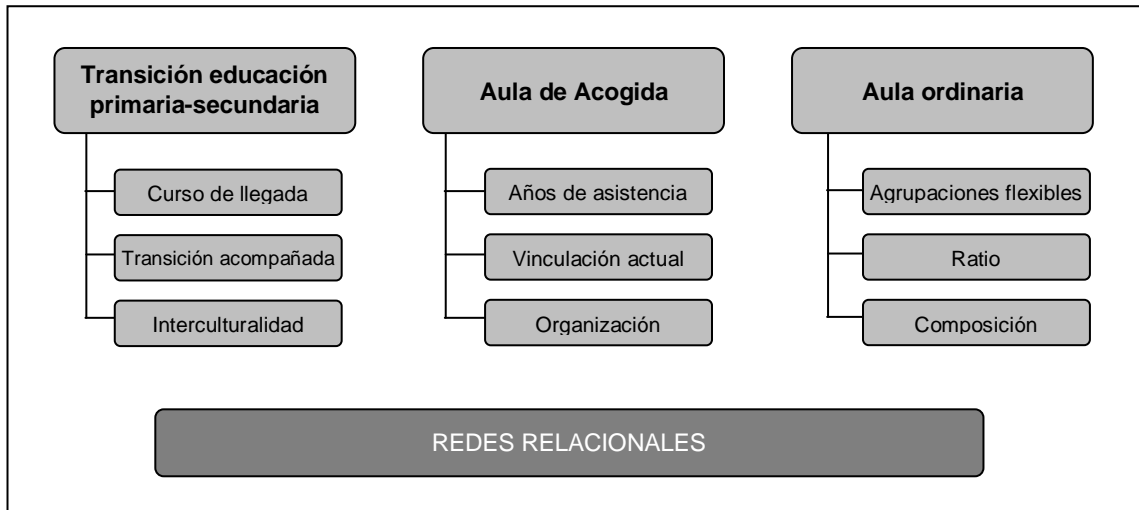
Son tres los elementos introducidos en el análisis como posibles **factores influyentes** en la configuración de las redes relacionales del alumnado extranjero. En primer lugar, la **transición de la educación primaria** a la educación secundaria. Tres variables explicativas dan cuenta de este primer factor: el curso de llegada al país receptor por parte del alumno extranjero, el grado de interculturalidad de las redes establecidas en la educación primaria (usando el E-Index de las amistades de primaria basado en la variable procedencia) y si la transición se realizó de forma individual o acompañada (porcentaje de amistades originadas en la educación primaria que se conservan en 4º de ESO).

El segundo factor introducido en el análisis es el **aula de acogida**. Las variables explicativas utilizadas son el tipo de aula de acogida (según criterio de agrupación), los años de asistencia al aula de acogida y la vinculación actual con ella.

³ El E-Index (Ucinet) mide el peso de los lazos relacionales establecidos entre los miembros de un mismo grupo y aquellas relaciones establecidas con miembros externos al grupo, usando como descriptor del grupo una variable determinada (procedencia, sexo, edad...). Este valor puede oscilar entre 1 y -1, los valores en positivo indican mayor relación con miembros con los que no se comparte la característica definitoria del grupo (exogamia) y los valores en negativo apuntan a la existencia de mayores vínculos relacionales homofílicos (endogamia).

Y el tercer elemento de análisis es el ***aula ordinaria***. En este caso, las variables explicativas son la existencia o no de grupos homogéneos de aprendizaje, la ratio del grupo y, finalmente, el porcentaje de extranjeros de cada grupo-clase.

Figura 2.1. Modelo de análisis de la parte I



En la segunda parte, el objeto de estudio es el rendimiento académico del alumnado extranjero, operacionalizado a través de estas cinco variables dependientes:

Obtención del graduado escolar: se establece una dicotomía entre aquellos alumnos que finalizan con éxito la educación secundaria obligatoria y, por lo tanto obtienen el graduado escolar, y aquellos otros que no logran superar satisfactoriamente el último curso y, consecuentemente, bien repiten curso, bien abandonan la educación reglada sin el correspondiente título.

Certificación de la ESO: en este caso se dejan fuera del análisis los alumnos que optan por la repetición de curso, de forma que la muestra queda exclusivamente integrada por el alumnado que finaliza 4º de ESO, sea obteniendo el graduado escolar, sea abandonando la educación reglada sin él.

Transición a la educación postobligatoria: esta variable se centra en exclusiva en los alumnos que obtienen el graduado escolar, distinguiendo entre los que optan por el itinerario académico (bachillerato) y aquellos que transitan al profesionalizador (Ciclos Formativos de Grado Medio, CFGM).

Expectativas a corto plazo: en este caso el análisis incluye al conjunto de alumnos de la muestra y recoge información sobre las expectativas formativas del alumnado para el

curso siguiente (cursar bachillerato, transitar a un CFGM, repetir curso, incorporarse al mundo laboral...).

Las variables explicativas incluidas en el análisis responden a tres niveles de análisis (individual, de composición escolar y relacional) y en cada uno de ellos se identifican dos tipos de variables, unas basadas en el capital instructivo familiar y otras en la procedencia. De esta forma, la segunda parte de la tesis cuenta con seis variables explicativas:

Capital instructivo familiar: caracterizado en tres categorías (estudios obligatorios, postobligatorios y universitarios). Con el fin de posibilitar el análisis, a partir de esta primera variable se construyen dos variables dicotómicas: tener o no tener estudios universitarios, tener o no tener estudios postobligatorios.

Procedencia: esta variable se presenta como dicotómica, distinguiendo entre alumnado autóctono (nacido en España) y extranjero (nacido fuera). Puntualmente se hará uso de una segunda variable en la que se distinguen las principales zonas geográficas de procedencia (América Latina, Europa del Este, Magreb, Indostán y China).

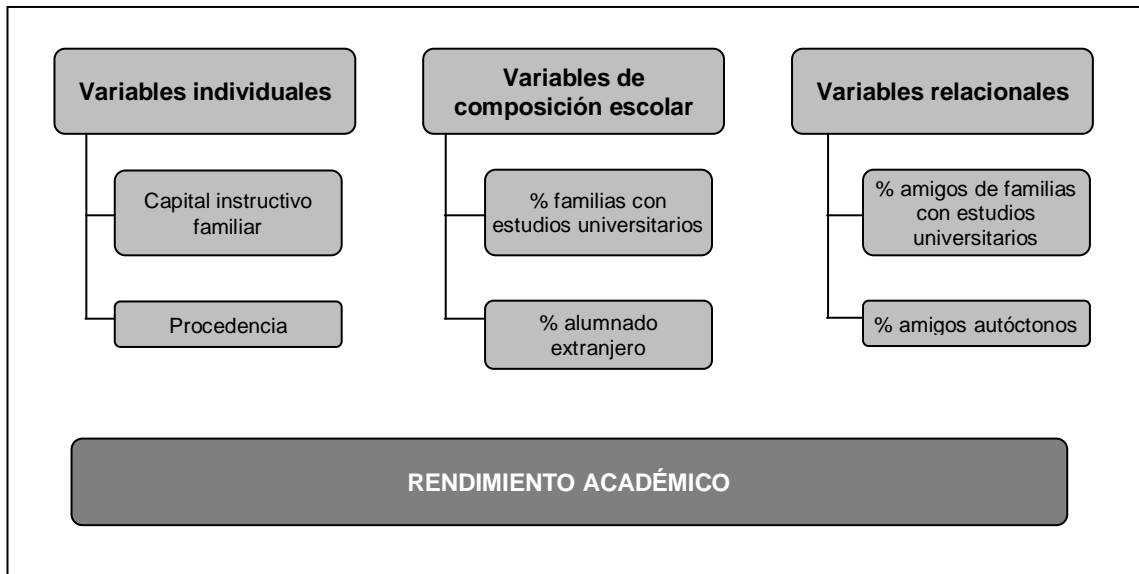
Composición escolar por capital instructivo: en este caso se observa la composición escolar de los centros, estableciendo dos categorías (centros con más de 25% de familias con estudios universitarios y centros con un porcentaje inferior). El punto de corte responde a la media de los centros de la muestra.

Composición escolar por procedencia: la composición escolar de los centros según procedencia del alumnado escolarizado es tratada estableciendo dos categorías (centros con más de 32% de extranjeros y centros con un porcentaje inferior). El punto de corte responde a la media de los centros de la muestra.

Red relacional por capital instructivo: a partir de la red relacional expresada por el propio alumnado, se calcula el porcentaje de amigos pertenecientes a familias con estudios universitarios que pertenecen a ella.

Red relacional por procedencia: la red relacional es caracterizada en este caso según el porcentaje de amigos autóctonos que son nombrados como parte del grupo de amigos.

Figura 2.2. Modelo de análisis de la parte II



2.3 La muestra y recogida de información

Esta investigación parte del análisis de la totalidad de alumnos escolarizados en los grupos-clase de 4º de ESO de ocho institutos del área metropolitana de Barcelona. En total la muestra la componen 664 alumnos, pertenecientes a 28 grupos-clase.

Se optó por considerar el último curso de la educación secundaria obligatoria fundamentalmente por dos motivos: por un lado, se trata de un momento clave en la materialización de las expectativas de trayectoria académica del alumnado (obtención o no del graduado, abandono de la educación reglada, transición a la educación postobligatoria...) y, por el otro, permite abastar una mayor y más contrastada trayectoria de experiencias relacionales vividas por parte del alumnado.

La muestra es intencional, por lo que no se trata de una selección aleatoria. Los centros de la muestra han sido seleccionados en función de dos criterios: su composición escolar y su organización del aula de acogida y aula ordinaria, con el objetivo de disponer de experiencias y contextos contrastantes.

En relación a la composición escolar de los institutos, se han tenido en cuenta dos variables: el perfil instructivo de las familias (nivel de estudios) y porcentaje de población extranjera (complementado con una mirada a las procedencias mayoritarias). La confección de la muestra ha perseguido abarcar una diversidad importante que permita -si no de forma completa, sí parcialmente- controlar el efecto de estas variables sobre el objeto de estudio.

Tabla 2.2. Composición escolar de los institutos (4o ESO) según capital instructivo familiar

Familias con estudios universitarios	
Instituto G	10,40%
Instituto E	11,80%
Instituto C	13,20%
Instituto H	22,60%
Instituto F	29,10%
Instituto B	31,80%
Instituto D	38,10%
Instituto A	59,70%

Fuente: elaboración propia

Los ocho centros de la muestra presentan porcentajes de alumnado extranjero distantes, si bien la mayoría de ellos presentan unos porcentajes elevados.

Tabla 2.3. Composición escolar de los institutos (4o ESO) según procedencia

Alumnado extranjero	
Instituto H	5,30%
Instituto G	26,10%
Instituto D	28,30%
Instituto C	30,00%
Instituto A	32,80%
Instituto B	33,80%
Instituto F	45,60%
Instituto E	55,90%

Fuente: elaboración propia

Como apuntaba, la procedencia no ha sido solo tenida en cuenta a través de la variable dicotómica autóctono/extranjero sino que se ha pretendido abarcar una cierta diversidad de las zonas geográficas de procedencia. En seis de los centros de la muestra el grupo mayoritario de extranjeros procede de América Latina y en dos institutos es el colectivo chino el más destacado. El alumnado procedente de la Europa del Este, Magreb e Indostán (India, Paquistán y Bangladesh) está presente de forma minoritaria en diversos centros, dando como resultado unas composiciones escolares claramente contrastantes.

Tabla 2.4. Contextos geográficos de procedencia del alumnado extranjero

	América Latina	China	Magreb	Europa Este	Indostán	Otros
Instituto A (N=21)	71,4	14,3	0,0	4,8	0,0	9,5
Instituto B (N=24)	70,8	0,0	12,5	16,7	0,0	0,0
Instituto C (N=18)	61,1	11,1	5,6	11,1	0,0	11,1
Instituto G (N=29)	75,9	0,0	20,7	3,5	0,0	0,0
Instituto D (N=13)	76,9	0,0	15,4	7,7	0,0	0,0
Instituto H (N=3)	66,7	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0
Instituto E (N=52)	30,8	51,9	5,8	1,9	9,6	0,0
Instituto F (N=47)	25,5	44,7	17,0	0,0	12,8	0,0

Fuente: elaboración propia

La selección de los centros fue compleja puesto que los datos proporcionados por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya solo reportan información sobre el porcentaje de alumnado extranjero (según nacionalidad) escolarizado en los diferentes centros. A partir de una primera selección, hubo que realizar una aproximación más cualitativa a los contextos socioeconómicos en los que están ubicados los institutos para conseguir una muestra no representativa pero sí diversa según el perfil instructivo de las familias escolarizadas. Un tercer paso en la elaboración de la muestra consistió en la obtención de información sobre la estructura organizativa del centro, principalmente sobre la existencia y diseño del aula de acogida y la organización de los grupos-clase del aula ordinaria.

La explotación analítica de esta investigación se fundamenta en tres técnicas de análisis diferenciadas y complementarias. La aproximación cuantitativa se basa en el análisis de correspondencias y de regresión lineal y logística, mientras que el análisis cualitativo lo protagoniza el análisis del discurso de las entrevistas realizadas a los alumnos. En un plano intermedio se encuentra el análisis reticular o de redes que permite realizar una aproximación cuantitativa a través de los cálculos de UCINET pero también cualitativa a partir de la plasmación gráfica de las redes.

La recogida de información se ha realizado a través de tres vías diferenciadas. Un primer instrumento ha sido la administración de un breve cuestionario al conjunto de alumnos de 4º de ESO de los ocho centros de la muestra. Este cuestionario (anexo A) se estructura en tres partes. En primer lugar, una batería de preguntas dirigidas a la recogida de datos básicos sobre la extracción socioeconómica y los capitales instructivos de los alumnos (país de nacimiento de los padres, del alumno, niveles de estudios de los progenitores, lengua de uso habitual...). En segundo lugar, un conjunto de cuestiones relacionadas con la trayectoria escolar y las expectativas académicas de los alumnos (edad de incorporación al sistema educativo catalán,

paso por el aula de acogida, expectativas para el curso siguiente, nivel educativo máximo que se quiere cursar...). Por último, el cuestionario abordaba las redes relacionales a través de preguntas genéricas (motivos para formar parte de su grupo de amigos, razones para no relacionarse con otros compañeros...) y cuestiones más concretas que requerían que el alumno señalara (mediante unos códigos previamente asignados) a los compañeros que formaban parte de su red relacional, especificando el tiempo que hacía que eran amigos, los momentos que compartían (clase, patio, fuera del instituto...), si era un apoyo para el estudio, para cuestiones personales, etc. ⁴

Este cuestionario fue complementado, una vez finalizado el curso escolar, con los resultados académicos obtenidos por el alumnado que fueron facilitados por los propios centros educativos. Concretamente, se recogió información sobre la obtención del graduado escolar y el itinerario finalmente escogido para el curso siguiente por estos alumnos.

Una segunda vía de recogida de información han sido las entrevistas, realizadas mayoritariamente a alumnado extranjero pero también a algunos pocos alumnos autóctonos, previamente identificados todos ellos a partir de una primera explotación del cuestionario. El propósito de estas entrevistas es capturar los procesos, sentidos y motivaciones de los vínculos relacionales de los alumnos. Se han realizado un total de 27 entrevistas en cinco de los institutos de la muestra. ⁵

Finalmente, un tercer instrumento de aproximación al objeto de estudio han sido las entrevistas semiestructuradas realizadas a miembros de los equipos directivos⁶ de los centros de la muestra y al profesorado de los distintos grupos-clase. La finalidad de estas entrevistas ha sido obtener información sobre la composición social y étnica de los centros y grupos de la muestra, así como conocer más en profundidad su estructura y funcionamiento.

2.4 La estructura de la tesis

Los dos primeros capítulos que configuran la introducción a esta tesis han tenido por finalidad situar el plano conceptual y analítico de la investigación, realizando una primera aproximación

⁴ Cabe comentar que el cuestionario fue administrado en lengua catalana a todo el alumnado, con excepción de algunos alumnos de los institutos E y F para los cuales se realizó una versión traducida a la lengua china o bien una traducción oral en lengua inglesa.

⁵ La distribución por procedencias es la siguiente: dos alumnos autóctonos y dos de Indostán, cuatro de la Europa del Este y cuatro de China, cinco del Magreb y diez de América Latina.

⁶ La entrevista se ha realizado al miembro designado por el propio centro, habiendo entrevistado en algunos casos al director/a, en otros al coordinador/a pedagógico, al jefe/a de estudios o al coordinador/a de ciclo.

al capital social (relacional), que sirve de eje vertebrador de la tesis (capítulo 1), y desglosando el esqueleto del diseño de análisis (capítulo 2).

El próximo capítulo (capítulo 3) es una revisión de la literatura que tiene por objeto la conformación de las relaciones de amistad en la adolescencia, en general, y de los jóvenes extranjeros, en particular. En un primer apartado se abordan las relaciones de amistad en la adolescencia, mientras que el segundo centra su atención en la escuela como marco relacional para el alumnado extranjero.

Los dos siguientes capítulos están diseñados como introducción a la parte empírica. El capítulo 4 es una aproximación a las motivaciones que llevan a los jóvenes de la muestra a formar parte de sus grupos de amigos (y a evitar a determinados compañeros) mientras que el capítulo 5, el más breve de la tesis, pretende facilitar la comprensión del análisis de posteriores capítulos mediante una mirada genérica a las redes relacionales de los institutos.

El núcleo central de esta primera parte lo constituyen los capítulos 6 y 7, en los que se desarrolla el análisis empírico que da respuesta a la primera pregunta de investigación. En el primero de ellos, el análisis se centra en las transiciones de la educación primaria a la educación secundaria y su impacto relacional sobre el alumnado extranjero. En el capítulo 7, la estructura organizativa de los institutos es el centro de atención. En un primer apartado, se analiza el aula de acogida como factor de influencia sobre la configuración de las redes de amistad del alumnado extranjero y, en el segundo, la atención se traslada al aula ordinaria y la creación de agrupaciones de niveles de aprendizaje. Cierra esta parte un breve apartado a modo de recapitulación.

El capítulo 8 da inicio a la segunda parte de la investigación, a través de una revisión de la literatura sobre rendimiento académico que sigue los tres niveles que estructuran el análisis empírico posterior: individual, composición escolar y capital relacional. La parte empírica, por su parte, es tratada en los dos capítulos siguientes, en los que se observa el impacto de las redes de amistad sobre el rendimiento académico del alumnado extranjero. El capítulo 9 tiene como variable dependiente la graduación al final de la educación secundaria obligatoria, mientras que el capítulo 10 analiza las transiciones a la educación secundaria postobligatoria. Un apartado conclusivo a modo de recapitulación cierra esta segunda parte.

Las conclusiones de la tesis se reservan para el último capítulo, dividido en tres apartados. En el primero se lleva a cabo un ejercicio de contraste de las hipótesis planteadas al inicio de la investigación. En un segundo apartado se exponen unas reflexiones generales, poniendo

especial énfasis en las conexiones entre la primera y segunda parte de la tesis. Y, finalmente, cierro la tesis con las referencias a posibles líneas de investigación que refuercen el trabajo aquí presentado.

Parte I

De la integración social y las redes
interculturales del alumnado extranjero

Capítulo 3.

Una aproximación a la literatura sobre las relaciones de amistad de los jóvenes extranjeros

Las redes de amistad creadas en la infancia y en la adolescencia han sido objeto de atención para diversas disciplinas de las ciencias sociales (psicología, sociología, antropología, ciencia política, pedagogía...), dando lugar a multitud de enfoques académicos y analíticos y a una amplia producción científica. Desde los primeros estudios de Charlotte Buhler (1931) a los trabajos más recientes de Rubin, et al. (2006), han ido variando los focos de interés de las investigaciones sobre las redes relacionales: importancia del liderazgo, influencia de los entornos familiares, reproducción de la pobreza, causas y efectos del conflicto... y entre todos ellos, destacan las investigaciones de la sociometría que, especialmente en el ámbito educativo, han supuesto un importante impulso para el abordaje de los procesos de creación de grupos de iguales y de sus efectos.

Buena parte de la producción académica en torno a las redes relacionales han tenido por objeto de estudio a niños y adolescentes, por cuanto son en estas edades cuando se producen los primeros procesos de socialización y, por lo tanto, donde se encuentra el origen de las relaciones de la edad adulta. Piaget (1932), desde el ámbito de la psicología, fue pionero en sugerir que las relaciones entre iguales de los niños y jóvenes se estructuraban de forma diferente a la de los adultos. A pesar del interés inicial que su idea suscitó, a finales de los años 50 y durante buena parte de los años 60 el desarrollo de las teorías de la elección racional en economía y ciencia política y la hegemonía de las perspectivas individualistas en sociología, psicología y ciencias de la educación redujeron notablemente el interés por el estudio de las redes relacionales, en tanto que el individuo era entendido como un ser egoísta y autónomo, insensible a influencias externas de su entorno más inmediato. Sin embargo, la década de los ochenta comportó en el conjunto de ciencias sociales la ampliación del foco de atención al individuo y su contexto, situando de nuevo el estudio de las redes relacionales en el centro de numerosas investigaciones. Las décadas más recientes han supuesto, además, un notable incremento tanto en el volumen de estudios de las redes relacionales como en la variedad de aspectos abordados por estos.

En esta tesis el conocimiento sobre las redes relacionales se trata desde una doble mirada. En primer lugar, una aproximación generalista a las relaciones de amistad en la adolescencia en un intento de conocer su estructura y su evolución con el paso del tiempo. Y, en segundo lugar, una mirada más concreta a las relaciones interculturales desarrolladas en los centros educativos, dedicando especial atención a la composición escolar y los elementos organizativos de los propios centros que influyen sobre estas relaciones.

3.1 Las relaciones de amistad en la adolescencia

Partiendo de la idea ya apuntada de que jóvenes y adolescentes crean sus nexos relacionales siguiendo unos patrones diferentes a los observados entre la población adulta, es necesario conocer el efecto que la edad del individuo ejerce sobre sus capacidades de relación. Es por ello que los diferentes estudios sobre los procesos de formación de vínculos relacionales han asignado a la variable edad un peso especial. Rubin et al (2006: 592) presentan la incorporación al sistema educativo reglado (a los seis años en la mayor parte de países) como el momento de inflexión en la configuración de las redes relacionales, puesto que estas pasan de estar integradas por iguales en un 10% a un 30%, reduciéndose así tanto los intercambios con miembros del núcleo familiar como la supervisión por parte del mismo. Csikszentmihalyi y Larson (1985), por su parte, establecen en la adolescencia un segundo punto de cambio e intensificación de las relaciones entre iguales, afirmando que durante la educación secundaria los adolescentes comparten prácticamente un tercio de su tiempo con otros adolescentes, mientras que la convivencia con adultos se reduce al 13%. Así pues, a medida que el individuo crece se muestra más proclive a establecer conexiones entre iguales, reduciendo el peso que la familia ocupa en su red relacional.

Con la edad se produce no solo una modificación de la composición de los vínculos relacionales sino también un cambio respecto a los valores asociados a estos nexos de amistad. En los primeros años de la educación primaria, la amistad tiende a ser justificada principalmente basándose en valores egoístas o interesados (principalmente disponer de determinados recursos) y no es hasta los diez u once años que se detectan valores altruistas vinculados a la convivencia social. Es entonces cuando se empieza a configurar la idea de “reputación social” y la preocupación por la aceptación del grupo de iguales. La lealtad o la confianza, a su vez, crecen con la edad, de forma que los niños de mayor edad disponen de un conocimiento más íntimo de sus amigos (Berndt, 2002). A medida que los individuos crecen, se vuelven más interactivos y competentes para iniciar y mantener intercambios sociales (Rubin et al., 2005) y es que la *«socialidad juvenil presenta un gran potencial de creación de nuevas relaciones, una*

elevada expresión de la emotividad» (Gómez-Quintero y Fernández Romero, 2012: 73), motivos por los cuales esta tesis se centra en la adolescencia.

Conforme la edad del individuo avanza, las relaciones se vuelven también más estables (Hallinan, 1978). La estabilidad es un valor relativo en las relaciones afectivas que se desarrollan en la educación primaria, aunque ya en estas edades es posible detectar algunas pautas de comprensión: se observa una mayor permanencia de relaciones entre alumnos que tienden a tener un comportamiento “socialmente positivo”, mientras que los alumnos que juegan roles de agresividad o conflicto muestran relaciones menos duraderas. En el caso de la educación secundaria se observa una mayor tendencia a la estabilidad, a la vez que nuevas variables se perfilan como claves explicativas: las relaciones recíprocas se muestran más estables que las no simétricas, a la vez que estas últimas tienen mayores probabilidades de acabar desapareciendo que no convirtiéndose en simétricas (Hallinan, 1978), y parece observarse una importante correlación entre estabilidad de las redes relacionales y grado de homogeneidad interna de las mismas (Smollar y Youniss, 1982). En este sentido, en la educación secundaria los alumnos tienden a establecer relaciones más duraderas con aquellos con los que comparten edad, sexo, etnia, comportamiento o rendimiento académico. Es decir, en esta etapa las relaciones, especialmente las más sólidas, se producen entre individuos que responden a unas mismas características individuales como las anteriormente citadas. Rubin et al. (2005: 476) afirman que desde edades tempranas *«age and sex are important magnets serving to pull children together. In addition, friends tend to be of the same racial and ethnic background. Thus, from an early age, children are attracted to and choose friends who are like themselves in observable characteristics»*. O, como resumen de forma clara Hartup y Abecassis (2002: 291) *«No evidence exists to suggest that opposites attract»*.

Profundizaré más adelante en el peso que la búsqueda de homogeneidad basada en la raza, la etnia o la procedencia ejerce en la configuración de las redes relacionales pero cabe adelantar que es, sin duda, una de las variables explicativas de mayor peso en la configuración de nexos de amistad. Hewitt (1986) resume buena parte de la investigación sobre relaciones de amistad entre jóvenes afirmando que la tendencia mayoritaria es elegir amigos de la propia raza y descartar los de otros grupos raciales. Barnes (1997) en su estudio sobre las minorías en Australia matiza a Hewitt, puesto que a pesar que las relaciones interétnicas no son las más comunes, detecta pocos casos de cierre endogámico completo, es decir, pocos alumnos mantienen solo relaciones con alumnos de su mismo grupo étnico, lo que indica que las relaciones interétnicas son bastante habituales. Pero, a pesar de que el contacto intercultural

no es una excepción, Kao y Joyner (2004), partiendo de una investigación longitudinal para captar las características de las amistades interétnicas, observan que los mejores amigos tienen mayores probabilidades de ser del mismo grupo étnico y cuando esto no es así, se observa una reducción del número de actividades compartidas en comparación con las relaciones que de miembros de un mismo grupo étnico. Según los propios autores, «*even when youths manage to break racial boundaries in friendship selection, these friendships face greater challenges than do those between individual from the same race*» (Kao y Joyner, 2004: 557).

A pesar del peso que la sociología de la educación ha otorgado a la homofilia basada en la etnia o la procedencia, cabe tener presente la advertencia de Moody (2001): «*since homophily has been identified on multiple dimensions, an observed preference for same-race friends may be spuriously related to other important friendship dimensions, such as socioeconomic status*». Es decir, son diversos los criterios de igualdad en los que se basan las relaciones (estatus socioeconómico, popularidad, rendimiento académico, género, comportamiento) por lo que puede ocurrir que la preferencia por amigos de la misma raza disminuya una vez se introducen en el análisis otras variables de similitud (hobbies, comportamiento, clase social...). Además, como apuntan Fernández Enguita y Gaete (2007), otras variables pueden influir en la configuración de estas relaciones. A modo de ejemplo, la disparidad en el tamaño de los grupos étnicos también ejerce una importante influencia en la densidad y cierre relacional de los mismos. Los autores detectan mayores densidades relacionales entre los extranjeros que entre los autóctonos, resultado que atribuyen al hecho de que el grupo de autóctonos sea más amplio y, por lo tanto, haya mayores opciones para la elección de amistad. Es decir, en los grupos más reducidos (como el de los extranjeros) existen menos opciones para escoger con quien relacionarse, por lo que tienden a crearse unos grupos más cohesionados. En un mismo sentido, los autores observan un mayor cierre relacional entre los autóctonos que entre los extranjeros, lo que se explica por la mayor probabilidad para los autóctonos que encontrar personas afines dentro del mismo grupo.

De cualquier forma, como indican Hallinan y Williams (1989), manteniendo las variables de sexo y rendimiento académico bajo control, las relaciones interétnicas siguen siendo menos frecuentes que las que se producen dentro de un mismo grupo racial, por lo que el origen étnico se mantiene como variable de gran valor explicativo de las redes relacionales. Volveré más adelante sobre este punto.

3.1.1 Las formas de agrupación: interacciones, relaciones, grupos, redes y *crowds*

Las experiencias relacionales de los individuos, en general, y de los adolescentes, en particular, pueden ser observadas a través de diferentes niveles de análisis. Partiendo de la clasificación creada por Hinde (1987) y actualizada por Rubin et al (2006), son tres los tipos de conexiones que, sin ser independientes, ayudan a comprender las diferentes formas relacionales, dando cuenta del grado de complejidad del entorno de cada persona. En un primer nivel se encuentran las *interacciones*, que responden a intercambios a corto plazo, más o menos frecuentes, que tienen lugar entre dos individuos a partir de una relación basada en la interdependencia. Este primer tipo de conexión, a pesar de que deriva en estímulos e influencia mutua, no comporta un especial grado de compromiso, por lo que las interacciones tienden a ser más inestables y puntuales que los otros niveles de conexión.

El segundo nivel lo constituyen las *relaciones*, definidas como intercambios de larga duración, dentro de las cuales se pueden producir diferentes tipos de interacciones. Las relaciones comportan un mayor sentido de pertenencia por parte de sus integrantes y, consecuentemente, de compromiso y voluntad de consolidación en el tiempo. Las relaciones pueden ser clasificadas en función de su intencionalidad o naturaleza (amistad, estudio, conflicto...), aunque no siempre son interpretadas de igual forma por sus integrantes. Comparten con otras formas de interacción social el hecho de ser contextos de creación de culturas compartidas, de actividades, normas y códigos que adquieren sentido solo para sus integrantes; pero, a diferencia de esas otras formas, el limitado número de integrantes (solo dos) les confiere especial intensidad e inversión, puesto que la pérdida de un componente implica la desaparición de la relación. Las interacciones enmarcadas en una determinada relación se verán inevitablemente condicionadas por esta. En otras palabras, las relaciones modelan e influyen en los intercambios puntuales que se producen entre sus integrantes.

Y, finalmente, el tercer nivel lo constituyen los *cliques, grupos o redes relacionales*, que se caracterizan por estar formados por tres o más individuos y tener unas fronteras más definidas que permiten identificar quién está dentro y quién está fuera. Todas estas formas, a pesar de diferir en su tamaño, comparten –como apuntaba antes- una elevada homogeneidad interna. Se trata del nivel de mayor complejidad social puesto que está integrado por variedad de interconexiones y de relaciones. Si, como decía, las interacciones están modeladas por las relaciones en las que se producen, estas, a su vez, se ven influidas por los grupos en las que se enmarcan. Estos grupos se pueden crear de forma espontánea o responder al efecto de estructuras externas (la organización escolar, por ejemplo). Lo interesante de las redes

relacionales es que no se trata de la mera suma de relaciones sino que adquieren entidad propia puesto que a través de «*emergent properties, such as norms or shared cultural conventions, groups help define the type and range of relationships and interactions that are likely or permissible*» (Rubin et al., 2006: 575). Es por esto que los grupos han de ser abordados según unas características que les son propias, no observables en niveles de interacción inferior, como pueden ser el grado de cohesión, la jerarquía o la homogeneidad; pero también en función de las normas que los caracterizan y los diferencian de otros grupos. Y es que estas características y normas no solo funcionan a nivel grupal sino que modelan el comportamiento individual de cada uno de sus integrantes.

De igual forma que la edad comporta cambios importantes en el valor otorgado a la amistad, las estructuras relacionales experimentan importantes modificaciones con el paso de los años (Rubin et al., 2006). A lo largo de la educación primaria se van perfilando los nexos de amistad entre los jóvenes, pasando de relaciones menos organizadas (principalmente interacciones) a la creación de grupos, redes o cliques más homogéneos. En la educación secundaria los grupos tienden a ser más amplios, menos cerrados y se reduce la sensación de compromiso o celosía que caracteriza las relaciones en la educación primaria pero se mantiene, sin embargo, la homogeneidad interna de los mismos. En la adolescencia más allá de los cliques o los grupos ya observados en etapas anteriores, adquieren fuerza lo que Brown y Klute (2003) denominan “*crowds*”, es decir, agrupaciones basadas no solo en los elementos compartidos por sus integrantes sino en su vinculación con determinados estereotipos, de medidas amplias y en los que es posible que la interacción no se produzca de forma constante entre todos los miembros del grupo (Rubin et al., 2005). Estos *crowds* son especialmente importantes puesto que fijan unas pautas de comportamiento que actúan como fronteras entre agrupaciones, de forma que la mayor parte de los cliques y de las relaciones diádicas se producen en su interior, sin que exista relación con otros *crowds*. De hecho, la asignación de estereotipos (a menudo, estigmatizantes) funcionan como filtro para el contacto entre adolescentes, de forma que la ubicación de dos individuos en dos *crowds* distintos puede imposibilitar la existencia de espacios de convivencia y, por lo tanto, de conocimiento mutuo (Horn, 2003). En esta misma línea, Goffman (1956, 1963) destaca que ante la falta de información sobre el otro, los jóvenes recurren a categorías sociales que permiten generar opiniones consensuadas, lo que, según Horn (2003) perpetúa la estereotipación de los grupos y retroalimenta la estructura de los grupos dentro de las escuelas. En resumen, más allá de las relaciones diádicas existentes entre los jóvenes adolescentes, a lo largo de la educación secundaria adquieren fuerza los grupos,

especialmente aquellos que se asocian con determinados estereotipos y marcan importantes fronteras relacionales.

A pesar de que la amistad se define estrictamente como una relación recíproca entre dos partes y, por lo tanto, se enmarca en lo que previamente he definido como “relación diádica” y no como “grupo”, como hemos visto, las estructuras relacionales propias de la adolescencia convierten al grupo en un nivel de análisis de especial interés. Los grupos son, pues, el principal objeto de atención de esta investigación, si bien se abordarán, cuando se considere oportuno, los lazos relacionales más reducidos (interacciones y relaciones diádicas). Sin entrar en el debate sobre el peso que cada uno de los niveles de análisis tiene sobre las consecuencias o efectos atribuidos a los nexos relacionales ni las vinculaciones existentes entre los diferentes niveles, esta tesis pretende ahondar en los procesos de creación de las redes relacionales, prestando especial atención a los factores externos (principalmente producto de la organización escolar) que inciden en la configuración de unos u otros grupos.

El hecho de tener como unidad de análisis al grupo obliga a cuestionar o matizar algunos de los preceptos que, desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales, han ido configurando el concepto de amistad. En primer lugar, la propia reciprocidad que fundamenta la definición de “amistad”. Si bien es cierto que en las parejas, la amistad requiere de reciprocidad para su consolidación, en el caso de los grupos este requisito se relaja, en tanto que la ampliación del número de integrantes comporta, necesariamente, la variación en las intensidades de los vínculos relacionales que entre ellos se producen. A modo de ejemplo, en un grupo de diez amigos, es probable que no todos y cada uno de ellos señale al resto de los nueve integrantes como amigos, sin que ello implique necesariamente la falta de relación puesto que en los grupos existen individuos que ejercen el rol de mediador o puente entre nodos que no muestran interés recíproco pero forman parte del mismo grupo. Un segundo elemento en torno al cual existe acuerdo en la definición de la amistad es el fundamento de la misma en cuestiones afectivas y no instrumentales (aunque estas últimas también puedan estar presentes). Tal y como ocurre en el caso de las relaciones, en los grupos se observa también una base afectiva que actúa como nexo aunque, de nuevo, hay que tener presente que esta vinculación emocional no tiene por qué producirse entre todos sus integrantes o puede no darse de igual forma entre todos ellos. Y, finalmente, aunque la amistad es un proceso voluntario, no forzado ni obligatorio, de relación entre dos personas; cuando ampliamos el foco de atención al grupo esta máxima requiere de algunos matices. A menudo en los grupos se observa la convivencia de dos personas con poca sintonía pero para las cuales es necesario

soportarse mutuamente (de forma casi obligada) a cambio de poder pertenecer al grupo, por lo que es necesario introducir en el análisis relacional la probabilidad que dentro de un mismo grupo existan relaciones de poco afecto o incluso obligatoriedad.

Resumiendo, en los grupos –como ocurre en las relaciones y las interacciones- la amistad se caracteriza por un elevado grado de reciprocidad, afectividad y voluntariedad pero estos elementos no están siempre tan claros como en el caso de las vinculaciones diádicas. Además, como abordaré en el próximo apartado, los grupos permiten (y requieren) un análisis estructural para entender las posiciones que ocupan los individuos en la red, así como los efectos que de estas posiciones se derivan. Son estos elementos a tener en cuenta en esta investigación.

3.1.2 Las posiciones dentro del grupo: entre la popularidad y la exclusión

Los estudios sobre los grupos de amistad integrados por jóvenes y adolescentes han generado una amplia literatura, especialmente centrada en la estructura de la red y las posiciones que los diferentes integrantes ocupan en ella en función de diferentes atributos. Estos estudios abordan la existencia de espacios de mayor centralidad y de posiciones más periféricas que se construyen partiendo de conceptos como la popularidad, el estatus social, el prestigio o el capital social (Alegre, 2004). La operacionalización de la popularidad se ha realizado de diferentes formas, siendo mayoritaria la aproximación a partir de los cálculos sociométricos derivados del “grado”, es decir, del número de conexiones que establecen los nodos de una red. El indicador más utilizado para medir la centralidad en una red es el *indegree* (número de lazos relacionales recibidos por un individuo) pero, aunque en menor medida, también es habitual el uso del *outdegree* (número de lazos relacionales que lanza un individuo), la *reciprocidad* (cálculo de relaciones recíprocas) y el *betweenness* (posiciones intermedias o número de veces en los que un individuo se encuentra en el camino más corto que conecta a otros dos individuos) (Quiroga, 2003). Se trata, en todos estos casos, de observar qué individuos ocupan posiciones de mayor centralidad puesto que, como indica Hanneman (2005, cap. 6, pág. 8) «*los actores que tienen mayores vínculos con otros actores puede que tengan posiciones ventajosas. Debido a que tienen muchos vínculos, pueden tener formas alternativas de satisfacer necesidades y por tanto son menos dependientes de otros individuos. Además, dado que disponen de muchos vínculos, pueden tener acceso y pueden conseguir más del conjunto de los recursos de la red. El hecho de tener más vínculos les posibilita a menudo ser terceros y permitir intercambios entre otros, pudiéndose beneficiar de esa posición*».

Popularidad y aislamiento se perfilan, pues, como los dos extremos de la escala que mide las relaciones sociales de los adolescentes y que permite entender las lógicas relacionales que imperan en los centros escolares. Diferentes estudios han abordado las estructuras relacionales incorporando distintas variables explicativas a sus análisis. Coleman (1961), pionero en observar cómo los estudiantes identifican y ordenan su entorno social jerárquicamente, concluye con la identificación de cuatro grupos (*leading crowd*, *exemplars*, *local leaders* y *unpopular*) y afirma que las variables de género y clase social ejercen una influencia destacable, es decir, las fuentes de popularidad son diferentes para chicos y para chicas y existe una correlación positiva entre popularidad y clase social.

Eder (1985), en su estudio sobre la popularidad entre las jóvenes adolescentes, identifica un incremento de la jerarquía a lo largo de los últimos cursos de la educación media, de forma que si bien en sexto grado los cliques estables son pocos y sin correspondencia jerárquica, en séptimo grado se observa una mayor estabilidad y una jerarquía incipiente y, finalmente, en octavo grado se configura un sistema jerárquico de cliques estables. Su estudio etnográfico la lleva a distinguir entre el grupo de *"populars girls"* y de las *"less populars girls"*, para abordar las relaciones jerárquicas que se establecen entre ambos grupos y los efectos que esta estructura y los estereotipos que se le asocian ejercen sobre las probabilidades de contacto. Existe, según Eder, una frontera clara entre ambos grupos que se consolida con lo que llama "ciclo de popularidad", que lleva a las chicas populares a relacionarse principalmente con chicas de su mismo estatus y a las no populares a desarrollar actitudes de rechazo hacia el grupo más popular. Adquieren de este modo sentido las aportaciones de Rubin et al (2005, 2006) quienes establecen la diferencia entre la "aceptación" y la "popularidad", siendo el primer término una medida de atracción o repulsión respecto a determinados individuos y el segundo la expresión de una medida sociométrica que identifica una posición central en la red relacional.

Adler y Adler (1996), en su estudio sobre las redes relacionales establecidas en las escuelas primarias, diseccionan la estructura relacional identificando la existencia de cuatro niveles – correspondientes a diferentes grados de estatus y popularidad: el *"popular clique"*, integrado por los componentes con mayor vida social y popularidad, entre los que se identifican a su vez cliques de diferente rango (*leaders*, *second tier* y *followers*); los *"wannabes"*, aspirantes a formar parte de la élite de la escuela y que participa con esta en algunas actividades sin lograr entrar en ella, quedando así como eternos aspirantes; los *"middle level friendship cercles"*, categoría más amplia que engloba a los individuos no populares pero despreocupados por el

ranking social y que disponen de redes relacionales; y, finalmente, los “*social isolates*”, carentes de relaciones sociales y que ocupan posiciones de marginación relacional. Los propios autores matizan que estas estructuras podrían verse alteradas tras las transiciones a la educación secundaria, cuando los grupos, como se apuntaba antes, tienden a ampliarse, pero también cuando variables como la etnia o la clase social son introducidas en el análisis.

Es precisamente la variable etnia la incorporada por Moody (1999) en su estudio sobre los diferentes tipos de popularidad: la popularidad general (total de nominaciones efectuadas y recibidas), popularidad por sexos (abordando chicos y chicas de forma separada) y la popularidad entre sexos (centrando la atención en las nominaciones que implican díadas entre un chico y una chica). Dentro de la popularidad general, Moody observa una correlación negativa entre la popularidad y la pertenencia a minorías étnicas. En cambio, variables como el atractivo físico, el rendimiento académico o el buen comportamiento en el aula se correlacionan positivamente con la ocupación de posiciones más centrales en la red relacional. El análisis de las posiciones periféricas lleva al autor a distinguir cuatro tipos, de mayor aislamiento a menor: *complete isolates* (sin conexión alguna con la red), *hanger's on* (con un único nexo de unión a posiciones centrales), *isolated dyads* (parejas sin relación con el resto de la red) y *loosely connected dyads* (parejas conectadas a través de un único nexo con el resto de la red). De nuevo, su trabajo concluye la sobrerrepresentación de las minorías étnicas en posiciones de aislamiento y la correlación –negativa, en este caso- del rendimiento académico, la clase social, el comportamiento en el aula o el atractivo físico.

El análisis del aislamiento ha sido menos frecuente en la sociología de la educación pero diversas obras coinciden en ubicar entre un 15 y un 20% del alumnado en posiciones relacionales periféricas. Parker y Seal (1996) afirman que el 15% de los jóvenes carecen crónicamente de amigos o bien carecen de un mejor amigo que corresponda su amistad. Y, centrandose en los alumnos que reportan sentirse excluidos o haber sido objeto de bullying, Ponferrada-Arteaga y Carrasco-Pons (2010) observan una mayor tendencia por parte del alumnado extranjero a ocupar posiciones relacionales periféricas o experimentar un elevado grado de aislamiento. Concretamente, concluyen que el 22,1% de los alumnos extranjeros afirman haber sido insultados “frecuentemente” o “siempre”, porcentaje muy superior al del alumnado autóctono que se ubica en la misma categoría (12,4%). Respecto a la exclusión, el 18,7% del alumnado extranjero afirma sentirse solo, mientras que solo el 9,3% de los autóctonos lo hace. Gaete y Terren (2007) en su análisis de la centralidad del alumnado extranjero en redes relacionales de centros educativos de primaria y secundaria de varias

comunidades autónomas españolas concluyen que los alumnos nativos presentan unos índices de integración más favorables que los del alumnado extranjero, aunque no puede hablarse de aislamiento puesto que existe una cierta integración estructural de este alumnado en el aula.

Otras investigaciones, de carácter más cualitativo, han centrado su interés en la identificación de los perfiles de alumnos extranjeros que ocupan estas posiciones periféricas o de aislamiento. Destacan Echenique y Fryer (2006), quienes observan importantes diferencias en función de la procedencia. A modo de ejemplo, mientras que entre los alumnos negros e hispanos los más aislados presentan una menor tendencia a fumar y obtienen peores resultados escolares, entre los asiáticos los alumnos con menos vínculos sociales son menos tendentes al absentismo escolar y obtienen buenos resultados académicos.

Cabe tener presente que el análisis de los intercambios interculturales ha generado conclusiones contrastadas. A modo de ejemplo, mientras que Sánchez Peris et al (2002, en Gaete y Terren, 2007) no detectan mayor aceptación ni rechazo del alumnado extranjero en comparación con otros grupos poblacionales (obteniendo índices de aceptación superiores a los mostrados para los alumnos autóctonos de etnia gitana); Arnaiz y de Haro (2003), centrándose en el alumnado de origen marroquí, detectan un mayor rechazo y una menor relación entre este alumnado y sus compañeros autóctonos. Por su parte, Fernández Enguita y Gaete (2007) observan un mayor cierre relacional entre los autóctonos, es decir, estos se muestran menos tendentes a establecer relaciones con alumnado extranjero que a la inversa. Gaete y Terren (2007) aportan como elemento interpretativo interesante la necesidad de abordar la diversidad interna del colectivo extranjero. En su análisis por procedencias, los autores identifican una jerarquía en los grados de integración de los diferentes grupos, siendo el alumnado europeo el que obtiene la mejor puntuación, seguido por el alumnado de Europa del este y América Latina y dejando en último lugar al colectivo magrebí y africano.

Parece, pues, como afirman Gómez-Quintero y Fernández Romero (2012) que los prejuicios de los autóctonos frente a los extranjeros condicionan las formas de interrelación de los adolescentes, aunque es posible observar también circunstancias en los que los adolescentes se muestran ajenos a estos condicionantes sociales. Son estos condicionantes sociales los que han sido especialmente abordados por la sociología en su intento de identificar los procesos sociales que influyen en la conformación de los lazos relacionales y que modifican o influyen sobre el peso que las variables personales y actitudinales –principal foco de interés de la psicología- ejerce sobre la formación de amistades interraciales. Hallinan y Williams (1987) apuntan a la proximidad, la similitud y el estatus como las tres variables explicativas de la

cohesión relacional. De forma resumida, los autores identifican la necesidad de contacto interpersonal para generar atracción (proximidad), la generación de elementos comunes (similitud) y al mantenimiento o evolución paralela del estatus como factores claves de la creación y conservación de nexos relacionales interculturales. Además, afirman que estas tres variables pueden verse afectadas por las características de los centros educativos y los grupos-clases, tanto por sus dinámicas organizativas como por su composición étnica, por lo que la escuela se convierte en necesario objeto de estudio. Veamos estos aspectos con mayor detenimiento.

3.2 La escuela como marco relacional para el alumnado extranjero

Como se ha podido observar en el apartado anterior, buena parte de los estudios sobre la conformación de redes relacionales de niños y adolescentes se enmarcan en los procesos relacionales que tienen lugar en los centros educativos. La centralidad otorgada a la escuela como espacio para la integración social de determinados colectivos no es nueva, forma parte del núcleo de la sociología de la educación y de la preocupación política desde los inicios de la configuración del sistema educativo universal. Lo que sí que es más reciente es la visibilización de que la búsqueda integración social de estos colectivos presenta déficits importantes, visibilización enfatizada por la llegada del colectivo inmigrante a nuestro sistema educativo.

Los sociólogos de la educación y otros investigadores procedentes de distintos ámbitos científicos (ciencia política, pedagogía, antropología....) coinciden en que la escuela es la principal institución con la cual las familias inmigradas entran en contacto y, por lo tanto, es un espacio privilegiado para desarrollar políticas de acogida, de integración lingüística y social, etc. Independientemente de su origen étnico, de su religión, de su actividad económica o de su tiempo de residencia en el país de acogida, toda la población inmigrada en edad escolar ha de ser escolarizada, de forma que la escuela se convierte en el principal punto de conexión entre individuos que no presentan ningún tipo de coincidencia ni de convivencia en otros ámbitos.

Además, los centros educativos son espacios clave en la configuración de relaciones entre adolescentes puesto que son la institución donde estos pasan más tiempo fuera del ámbito familiar, pero además porque se crea un espacio de constante intercambio relacional alejado de las relaciones con los adultos (Alegre, 2004). De hecho, Gómez-Quintero y Fernández Romero (2012) observan que entre los aspectos más valorados de los institutos se encuentran los compañeros y los amigos, llegando a constituir más de la mitad de las respuestas de sus estudio, a mucha distancia de otros elementos de carácter más instrumental o académico.

Por todo esto adquiere interés el estudio de la configuración de las relaciones a lo largo de las diferentes etapas educativas y, especialmente, el abordaje de los elementos propios de la institución escolar que parecen influir en los procesos de formación de estos vínculos.

3.2.1 Del contacto y el conflicto interétnico en los centros educativos y la falta de acuerdo en los resultados empíricos

Desde el punto de vista de la cohesión social, el potencial integrador del ámbito escolar gira en torno a la idea de que el contacto intercultural facilita la convivencia, contribuyendo a la superación de prejuicios y actitudes racistas, así como facilita la aceleración de ciertos procesos de aprendizaje informal en el caso de los alumnos de los grupos minoritarios (Alegre, Benito y González, 2007). En este mismo sentido, *«el aislamiento prolongado de algunos adolescentes o la excesiva concentración de relaciones al interior del grupo cultural pueden entenderse como el riesgo de desafección social e institucional respecto a la sociedad de destino (desintegración y exclusión) y la pérdida de potencial relacional del capital social»* (Gómez-Quintero y Fernández Romero, 2012: 83). Estos planteamientos, hegemónicos en la sociología de la educación reciente, parten a nivel teórico de la *hipótesis del contacto*.

Las investigaciones fundamentadas en la teoría del contacto han adquirido una gran centralidad en las últimas décadas en el marco de la sociología de la educación. Desde la obra de Allport (1954), *The Nature of Prejudice*, han sido numerosas las investigaciones que han demostrado que el contacto interétnico en determinados contextos erosiona los prejuicios respecto a otras minorías y comporta actitudes de colaboración, mientras que la segregación, como polo opuesto a la integración, alimenta la (re)producción de estereotipos. Ahora bien, no parece existir acuerdo en torno a los mecanismos a través de los cuales el contacto intercultural desemboca en una mayor tolerancia hacia la diferencia y el establecimiento de mayores nexos entre individuos de grupos étnicos diferenciados. Dedicando su atención al proceso de conformación de las redes relacionales y no tanto en sus efectos, Zeng (2004) concluye que la convivencia interracial en los centros educativos puede comportar efectos sobre las redes relacionales a través del incremento de la posibilidad de contacto por el aumento de la presencia del grupo minoritario pero se muestra escéptico respecto al hecho de que las preferencias interraciales puedan ser modificadas a través de la adquisición de mayor conocimiento o información sobre los otros grupos, como observan otras investigaciones (Frankenberg, Lee y Orfield, 2003; Holme, Wells y Revilla, 2005). En definitiva, para Zeng es la posibilidad de contacto y no el mayor conocimiento de las características del otro lo que genera mayores relaciones interculturales.

Donde sí que hay acuerdo es en el hecho de que la hipótesis del contacto no parte de la simple convivencia intercultural sino que establece que para que esta sea socialmente beneficiosa han de darse tres requisitos (Allport, 1954; Moody, 2001; Pettigrew, 1998; Sigelman et al., 1996). En primer lugar, ha de existir igualdad de estatus, es decir, los miembros que interactúan han de encontrarse en posiciones jerárquicas iguales, sin que se puedan observar relaciones de superioridad o inferioridad que interfieran en el contacto. En segundo lugar, es necesaria la existencia de una interdependencia cooperativa, es decir, que los integrantes de la relación sean interdependientes y cooperen entre ellos. Y, finalmente, la literatura ha dedicado especial atención al papel que las autoridades (instituciones) ejercen sobre la conformación de relaciones interculturales, sea dándoles su apoyo o dificultando su desarrollo.

En los años 80 se inicia una línea de investigación que tiene en la composición escolar y el contacto interétnico su principal foco de interés. Hallinan (1982) concluye que el incremento del alumnado negro en las aulas de las escuelas americanas comporta un incremento notable de los lazos relacionales existentes en ese contexto. Unos años más tarde, Hallinan y Williams (1987) profundizan en su estudio de las relaciones interraciales y determinan que la composición del aula afecta a la capacidad relacional del alumnado blanco, que establece lazos más estables con estudiantes negros en los grupos en que estos son más frecuentes, mientras que entre el alumnado negro no observan diferencias. Para los autores, este efecto diferenciado puede ser explicado por el hecho de que al aumentar el número de alumnos de la raza minoritaria se amplían para los alumnos de la mayoría las posibilidades de encontrar compañeros entre aquellos con compatibilidades o similitudes; mientras que estas no se modifican para los alumnos de raza negra.

En los años 90 se desarrollan con especial fuerza los estudios sobre las escuelas integradas y segregadas, a partir de la implementación, principalmente en Estados Unidos, de políticas de distribución escolar de la población negra. Sigelman et al. (1996) afirman que, al margen de otras variables como la composición residencial o la clase social, las posibilidades de contacto intercultural en el centro escolar se muestran explicativas de la composición más o menos endogámica de sus relaciones personales y estas posibilidades se ven especialmente afectadas por las proporciones de alumnos negros y blancos que comparten aula.

Desde la entrada en el siglo XXI se han multiplicado las investigaciones que han observado un incremento de las relaciones interétnicas a medida que se aumenta la diversidad étnica del alumnado escolarizado (Goldsmith, 2004). Frankenberg, Lee y Orfield (2003) y Holme, Wells y Revilla (2005) concluyen que los alumnos de escuelas étnicamente diversas muestran mayor

conocimiento de las diferentes culturas y se sienten más cómodos en contextos interraciales. Y, en esta misma línea, Billings y Holden (2008) obtienen como resultados que los alumnos de las escuelas monoétnicas (alumnado blanco) plantean mayores prejuicios étnicos respecto a las minorías asiáticas y musulmanas que aquellos otros alumnos que se escolarizan en escuelas de composición diversa. Según palabras de los propios autores (2008: 28): *«the most worrying result came from the type A schools where young White people have few or no relationships with those of other ethnicities, cultures or faiths (...). What this means is that prejudices are never put to the test; friendships across the boundaries of race, faith and culture are never made; the values and attitudes of parents are internalised and never challenged, other than theoretically by the school»*. Siguiendo este mismo planteamiento, Van Geel y Vedder (2010) consideran que la diversidad étnica a nivel de aula tiene un efecto positivo sobre la apreciación del multiculturalismo. Para Janmaat (2012) en las aulas caracterizadas por la diversidad étnica la tolerancia entre nativos es más elevada que en las clases homogéneas, como consecuencia de la existencia de un mayor espacio de contacto, un mayor número de experiencias compartidas y del establecimiento de una intensa interacción que facilita la colaboración entre grupos y, por lo tanto, la oportunidad del surgimiento de amistades interétnicas. Moody (2001), aún defendiendo la hipótesis del contacto, aporta matices interesantes, puesto que afirma que la composición racial de las escuelas influye en la segregación relacional pero no lo hace en todos los casos ni lo hace de forma lineal. Concluye que mientras que en las escuelas moderadamente heterogéneas se observa un incremento de la segregación racial, en las escuelas altamente heterogéneas se produce una mayor cohesión entre alumnos de grupos raciales diferenciados, hecho que explica algunos de los resultados de teóricos que cuestionan la hipótesis del contacto que abordaré más adelante.

Resumiendo, en el ámbito educativo ha habido una extensa producción sobre los efectos del contacto interétnico, llegando mayoritariamente a la conclusión, como recoge Alegre (2004: 94), que *«el contacte, en igualtat d'estatus i en context no competitiu, erosiona la base dels estereotips i modera la força dels prejudicis interètnics. I no tan sols els prejudicis estrictament interètnics; en general de tots aquells que es comparteixen respecte dels col·lectius minoritaris adscrits a "cultures diferents", com pot ser el cas d'algunes minories immigrades»*. De forma sucinta, la idea central de los teóricos defensores de la hipótesis del contacto es que bajo unas determinadas condiciones, el contacto entre grupos (étnicos) diferentes en el ámbito educativo reduce los prejuicios existentes entre ellos.

Algunos autores han puesto de manifiesto las limitaciones⁷ de una parte de la literatura de la hipótesis del contacto anteriormente presentada, señalando la necesidad de incorporar al análisis nuevas variables. A modo de ejemplo, Moody (2001) considera que el abordaje de los efectos del contacto intercultural no pueden ser medidos solo en contraposición a la segregación escolar sino que es también necesario tener en consideración las políticas de acceso al centro y su relación con la heterogeneidad racial que en ellos se observa, destacando que con independencia del resultado final, los métodos usados para incrementar o reducir la diversidad racial pueden generar efectos positivos o negativos para el posterior contacto intercultural. En esta misma línea, otros autores apuntan la imposibilidad de establecer la dirección de la causalidad entre diversidad étnica escolar y predisposición al contacto interétnico, puesto que como señalan diversas investigaciones recientes (Demagnet, et al, 2012; Janmaat, 2012), la actual segregación escolar y las formas de elección de centro pueden estar influyendo la propia composición escolar, de forma que son las familias más predispuestas al intercambio cultural las que escogen escuelas con mayor presencia de alumnado de minorías étnicas. E incluso sin plantear la cuestión de la segregación escolar, no son pocos los autores que apuntan a la existencia de actitudes raciales más liberales previas al contacto entre aquellos que entablan relaciones interculturales (Zeng, 2004).

Para Moody (2001) los efectos de la composición étnica de la escuela varían, además, en función del número de grupos minoritarios que en ella conviven. El autor plantea que la existencia de dos únicos grupos incrementa la segregación racial basada en el “ellos vs nosotros” mientras que la existencia de una mayor diversidad de minorías parece reducir los niveles de segregación, puesto que se tienden a establecer vínculos entre varias minorías y/o entre determinadas minorías y la mayoría blanca (ej. Hispanos y blancos). Smith y Schneider (2000) detectan también un importante efecto de la procedencia sobre la capacidad relacional de los alumnos de las escuelas de Toronto analizadas, observando un comportamiento claramente diferenciado entre el alumnado de Asia oriental (con más relaciones endogámicas) y el alumnado europeo o indio (con mayor número de vinculaciones interculturales).

Recientemente otras variables han sido introducidas en los análisis de los teóricos del contacto, aportando matices de gran valor explicativo. Demagnet et al. (2012) concluyen que la disminución de las relaciones y proximidad relacional entre el alumnado de las escuelas con

⁷ Alegre (2005) detalla con más detenimiento las críticas dirigidas a la Hipótesis del Contacto, tanto en base a cuestionamientos teórico-metodológicos como a cuestiones teórico-políticas. Aquí me limito a abordar a aquellos elementos de carácter más substantivo que permiten completar la mirada desarrollada por los teóricos del contacto, poniendo en cuestión algunos de sus planteamientos.

mayor diversidad étnica no es producto de dicha diversidad sino de las características socioeconómicas de los centros, una vez controladas las variables individuales. Según estos autores, los nativos se sienten menos conectados con sus amigos y con la escuela en las escuelas heterogéneas y en las escuelas con altos índices de concentración étnica pero la reducción de capital social se debe no a la composición étnica sino al nivel socioeconómico del alumnado. Smith y Schneider (2000), por su parte, incorporan la variable sexo, afirmando que esta tiene una mayor capacidad explicativa que la de etnia (siendo de más calidad las relaciones interculturales de las chicas en comparación con sus compañeros chicos).

A pesar de que la mayor parte de la producción científica actual aboga por la teoría del contacto, aún con algunos matices, es necesario referenciar la existencia de estudios que han concluido en un sentido contrario, constituyendo el corpus teórico de las llamadas *Teorías del conflicto* (Blalock, 1967; Blumer, 1958; Quillian, 1995). Estos teóricos consideran que el incremento de la diversidad étnica implica un aumento del conflicto, especialmente causado por la percepción de amenaza por parte del grupo mayoritario pero también por las lógicas de identificación grupales que fundamentan la organización social.

En el ámbito educativo algunos estudios han detectado que la diversidad étnica en las escuelas va acompañada de conflicto interétnico, sobre todo cuando los grupos étnicos son de un mismo tamaño (Longshore, 1982), los grupos son tratados de forma diferente (Walker, 1999) o cuando los recursos son escasos (Blalock, 1967). La mayor parte de la producción de los teóricos del conflicto se ha desarrollado en Estados Unidos y, como indica Zeng (2004), se ha mostrado especialmente consistente para explicar las relaciones entre la población negra y otras minorías, mientras que es más débil en su aplicación a otras minorías (alumnado hispano y asiático, principalmente).

Quillian (1995) concluye que las preferencias raciales de los alumnos blancos se correlacionan negativamente con el tamaño de la población negra con la que se comparte aula, de forma que un incremento de la presencia de alumnado negro en el aula implica una mayor cerrazón relacional por parte del alumnado blanco. En esta misma línea, Maestri (2009) afirma que la diversidad étnica en las escuelas empeora la interacción social de los alumnos puesto que, a pesar de que se observa una mejora de los resultados por parte de la minoría étnica, especialmente en lengua y en lectura, se evidencia paralelamente una reducción de la integración social de los alumnos. Zeng (2004) detecta también un incremento de la segregación relacional en los centros en los que existe mayor diversidad racial, ya que a medida que el tamaño del grupo étnico minoritario aumenta, sus miembros reducen las

probabilidades de ser nombrados como amigo por parte de alguien externo a este grupo. Echenique y Fryer (2006) observan una correlación positiva entre el porcentaje de alumnos negros en las escuelas americanas y la segregación intraescolar de estos alumnos, alcanzándose la segregación máxima cuando la población negra supone el 25% del total del alumnado.

Tal y como se observaba en el caso de algunas investigaciones de los teóricos del contacto, en el caso de la teoría del conflicto ha adquirido recientemente mayor relevancia la heterogeneidad existente entre los grupos minoritarios. Así, Zeng (2004) matiza que mientras que el alumnado hispano y asiático reduce su tendencia a establecer relaciones interraciales cuando la diversidad étnica aumenta, el alumnado negro y blanco no se muestra sensible a los cambios en la composición étnica del centro educativo. O, en el caso de Echenique y Fryer (2006), la segregación experimentada por el alumnado negro es mucho mayor que la observada en el caso de asiáticos e hispanos.

Finalmente, a partir de la obra de Putnam (2007), *E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century*, se ha abierto una tercera línea teórica sobre los efectos de la convivencia interétnica bajo el nombre de *Teoría de la contracción*. A diferencia de las teorías del contacto y del conflicto, Putnam considera que no se trata de un juego de suma cero, de forma que el incremento de relaciones intergrupales no comporta una reducción de las relaciones dentro del grupo ni a la inversa, puesto que es posible que el incremento de la diversidad interétnica comporte una reducción de ambos tipos de relaciones. Putnam demuestra que un incremento de la diversidad étnica en las ciudades ha tenido como consecuencia un mayor aislamiento de los grupos y una reducción de la confianza y la solidaridad entre grupos pero también dentro de cada grupo, contradiciendo así las aportaciones de Allport (1954), puesto que no se cumple la predicción de que el entendimiento entre culturas aumenta cuando existe mayor contacto entre los representantes de las diferentes culturas; y alejándose de la teoría del conflicto en tanto que no se observa una mayor oposición entre grupos sino una reducción de la confianza social en general. Estos planteamientos han sido ampliamente desarrollados en el ámbito de la ciencia política y la sociología pero han tenido poco impacto en el ámbito educativo, manteniendo la duda de si lo que ocurre a nivel social es directamente extrapolable al ámbito educativo (Braster y Dronkers, 2013). Demanet et al (2012) llevan a cabo un ejercicio pionero de aplicación de la teoría de la contracción al ámbito educativo, evaluando si el incremento de la diversidad étnica comporta una reducción de los lazos relacionales entre los alumnos y si ellos además se tornan más

débiles. Los autores observan que los alumnos extranjeros y autóctonos reaccionan de forma diferente a la diversidad étnica de sus escuelas, mostrándose ajenos a ella los alumnos autóctonos y afectados los extranjeros pero concluyen que la teoría de la contracción no es trasladable al ámbito educativo. En esta línea, coinciden con Lancee y Dronkers (2011), quienes avisan de la imposibilidad de aplicar por igual la teoría de la contracción a autóctonos y extranjeros, basándose en la teoría de la asimilación segmentada de Portes y Zhou (1993) que defiende la existencia de diferentes formas de integración vinculadas a factores contextuales que superan la dicotomía fundamentada en la procedencia. Para Braster y Dronkers (2013), el contacto mutuo entre nativos e inmigrantes no ha tenido siempre como resultado un incremento del entendimiento mutuo pero, a pesar de reconocer que la hipótesis de la contracción tiene sentido para las comunidades de adultos, afirman que en el caso de las escuelas es más probable apoyar la hipótesis del contacto y lo justifican principalmente en la diferente concepción y sentido que los jóvenes asignan a las categorías autóctono/extranjero. Para estos autores, el compartir una cultura juvenil común, basada principalmente en el contacto cotidiano, acerca a los jóvenes que conviven en entornos multiculturales. En cambio, en los casos en que dentro del aula exista la imposición de una cultura étnica por encima de las otras, la cultura juvenil dejaría de ser nexo de unión.

Los tres corpus teóricos abordan, pues, el efecto de la composición escolar sobre las relaciones interétnicas, puesto que analizan las consecuencias que la convivencia de personas de distinta procedencia en un mismo centro escolar tiene sobre la integración del alumnado extranjero, en particular, y la cohesión social, en general. Esto explica la abundante producción científica que desde el análisis de las políticas públicas y desde la sociología ha centrado su interés en los procesos de asignación de plaza escolar y las dinámicas de concentración del alumnado extranjero en determinados centros educativos (Alegre et al, 2010a; Benito y González, 2007; Bonal, 2005; Cebolla-Boado, 2007; Dronkers et al, 2011; Olmedo y Santa Cruz, 2008; Van Zanten y Kosunen, 2013). Aunque la composición escolar por procedencia ha sido ampliamente estudiada por el interés que generan sus posibles efectos en el terreno de los aprendizajes y del contagio a la alza de expectativas académicas para el alumnado de reciente incorporación –como trataré en la segunda parte de esta tesis-; es también abundante la producción científica interesada en su capacidad para potenciar la superación de prejuicios, estereotipos y hostilidades interculturales mutuamente compartidos.

Como he recogido en este apartado, en los últimos años se han desarrollado numerosos trabajos sobre las redes interétnicas en el ámbito educativo y su efecto sobre la inclusión y

exclusión del alumnado extranjero y, como indican Gaete y Terren (2007) sus conclusiones son “poco coincidentes”. La producción científica en torno a este tema responde a las tres líneas teóricas presentadas y, aunque los defensores de la hipótesis del contacto son ampliamente mayoritarios, no son pocas las críticas o reservas que esta teoría genera. En cualquier caso, esta tesis comparte con estos autores la creencia en la existencia de cierto margen para la acción pedagógica y organizativa sobre la constitución de unas redes más o menos interétnicas, aún teniendo en consideración algunas de las principales limitaciones de la teoría del contacto que obligan a ser cautelosos en el establecimiento de una relación causa-efecto entre la diversidad intercultural y la configuración de relaciones interétnicas.

3.2.2 El efecto de la estructura y las dinámicas escolares sobre las relaciones interétnicas

Como ha quedado ya expuesto, la escolarización conjunta de alumnado extranjero y autóctono en un mismo centro escolar es una cuestión básica para fijar las bases de un sistema educativo que favorezca la integración social⁸ y escolar de los alumnos pertenecientes a minorías (entre ellos, los alumnos extranjeros de reciente incorporación). No obstante, la escolarización conjunta en un mismo instituto no es suficiente, siendo además necesario que dentro de los centros educativos se produzca un auténtico contacto intercultural entre los alumnos. De hecho, es precisamente la falta de valor explicativo de la composición étnica del centro escolar sobre las relaciones interraciales lo que lleva a varios autores a teorizar sobre el posible efecto de la segregación intraescolar, según lo que Hallinan y Williams (1989: 77) definen como «*resegregate a desegregated school*». Moody (2001) insiste en la idea de que las escuelas formalmente heterogéneas no comportan siempre relaciones interculturales, ya que que la raza se convierte a menudo en el eje sobre el cual se construyen las relaciones en su interior. Y esto no es sorprendente, según el autor, por tres motivos: en primer lugar, porque, como apuntaba anteriormente, los alumnos prefieren establecer relaciones con aquellos a los que más se parecen (Hallinan y Williams, 1989; Hallinan, 1978); en segundo lugar porque, como también se ha abordado en el apartado anterior, existe la probabilidad de que la mayoría blanca perciba una cierta amenaza o lucha por los recursos a medida que la presencia de minorías aumenta (Blalock, 1967; Hartup y Abecassis, 2002) y, en tercer lugar, porque la organización interna de las escuelas –incluso las de composición escolar étnicamente heterogénea- puede tender a una cierta segregación racial en la aplicación de los itinerarios,

⁸ Siguiendo a Lozares et al (2011) parto de la definición de integración social como el resultado del capital social *linking*, es decir, los lazos relacionales que unen a sujetos de colectivos jerárquicamente diferenciados. En este caso, los vínculos que ponen en contacto al alumnado extranjero y autóctono, entendiendo que este último tiene acceso a mayores recursos.

los grupos de nivel o las actividades extraescolares, lo que reduce las probabilidades reales de contacto interracial.

Aunque existe un margen de acción para reducir el peso de las tres variables expuestas, es la tercera la que se observa como responsabilidad directa de los centros escolares. Y es que para que el contacto entre autóctonos y extranjeros desemboque en dinámicas socialmente provechosas es necesario pasar de “centros educativos multiculturales” a “centros educativos interculturales”. Siguiendo a Camilleri (en Carbonell, 1997): «(...) *la multiculturalidad (...) emerge cuando uno se encuentra ante diversas culturas distintas (multus significa “numeroso”) y el encuentro entre miembros de estas culturas produce efectos espontáneos en los que no se interviene. En cambio, la interculturalidad (de acuerdo al prefijo inter, que significa “poner en acción) comprende cualquier intento tendente a construir una articulación entre aquellos miembros a fin y efecto de corregir los inconvenientes de su coexistencia y, si es posible, hacerlos partícipes de las ventajas que comporta».*

Precisamente partiendo de la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad adquiere sentido la línea de investigación que fundamenta esta tesis doctoral, centrada en los factores organizativos y estructurales de la atención a la diversidad de los propios centros educativos y en su influencia sobre la integración relacional del alumnado de origen inmigrado. Esta investigación parte de la idea de que la formación de redes relacionales no es solo producto de la disposición de los individuos a establecer relaciones sino que las propias estructuras de los centros educativos pueden facilitar o entorpecer, en función de su organización, la conformación de las redes relacionales interculturales, integradas por alumnado autóctono y alumnado extranjero. Y aquí es donde recae la importancia que esta perspectiva adquiere en el ámbito de las políticas públicas puesto que implica que es posible diseñar instituciones o programas que contribuyan «*a forjar nuevos espacios de inclusión o a disminuir la exclusión ya registrada en otros*» (Gaete y Terren, 2007: 2).

La sociología, en general, y la sociología de la educación, en particular, han abordado de forma extensa e intensa el rol que los contextos sociales ejercen sobre los procesos de formación de redes relacionales (Allport, 1954; Granovetter, 1973, 1985; Moody, 2001), hasta el punto que ya no se cuestiona la importancia de estos contextos sociales sino que se pretende estudiar cómo ejercen sus efectos. Tal y como resumen Cheng y Xie (2012), el acuerdo de buena parte de la literatura sobre la creación de relaciones parte del consenso de la existencia de contextos sociales que actúan como preconditionantes de estas relaciones, sea creando o cerrando espacios para el contacto y el intercambio, sentando las bases para la asignación de

identidades y roles sociales o estableciendo las pautas de la diferenciación social entre personas. Los contextos sociales, sin que exista una definición unívoca, se abordan como espacios en los que los individuos que en ellos coinciden viven unas mismas experiencias, se guían por unas mismas normas o pautas culturales y participan de unas mismas actividades; por lo que los contextos sociales desembocan en la creación de segmentos sociales que determinan qué personas o tipos de personas se configuran como potenciales integrantes de una determinada red relacional. He aquí la justificación de su importancia para el estudio de las redes relacionales.

Sin negar la existencia de preferencias individuales en la creación de redes de amistad y relación, es necesario tener presente que estas se desarrollan en marcos estructurales de contracción que segregan a los individuos en círculos o espacios que limitan o potencian sus oportunidades de conexión (Hallinan y Williams, 1989; Moody, 2001). Es tal la interrelación entre ambos elementos que, como indican Cheng y Xie (2012: 4), *«the effects of structures and preference are impossible to disentangle in empirical research based on observed data, because individual's past friends structurally alter their subsequent exposures in a dynamic process»*.

En el ámbito educativo la escuela es el principal marco estructural y se convierte en objeto de interés puesto que las interacciones que se dan en su interior no son totalmente libres sino que están limitadas por las condiciones del entorno, a la vez que el contacto escolar determina no solo los nexos interculturales que se producen dentro de la escuela sino también aquellos que se dan fuera de ella (Cabrera et al, 1998; Carrasco et al 2009). Los alumnos de origen inmigrado, en el momento en que se incorporan tardíamente a los centros de educación secundaria tienden a encontrar un cierto refugio entre los alumnos inmigrados de contextos geográficos similares ante las incertezas, las preocupaciones y las inseguridades propias de la incorporación al sistema educativo de acogida (Alegre et al, 2007; Benito y González, 2007; Benito y González, 2010). Las distancias idiomáticas de partida definen el grado de desorientación de estos primeros momentos en el centro y, en gran medida, determinan el marco de posibilidades relacionales del alumno que se acaba de incorporar pero elementos organizativos y pedagógicos de los diferentes centros educativos pueden ampliar o restringir las posibilidades relacionales.

El tamaño de la escuela y/o las aulas ha sido identificado en diversas investigaciones como un factor influyente sobre la configuración de unas relaciones más o menos interculturales. Para Hallinan y Williams (1989) la asistencia a escuelas, cursos, clases o grupos de nivel con mayor

número de alumnos facilita el establecimiento de nexos relacionales más amplios entre los alumnos en comparación con unidades organizacionales más reducidas, lo que revierte en la configuración de redes más interculturales. Moody (2001), a pesar de coincidir con Hallinan y Williams en el hecho de que en las grandes escuelas se amplían las probabilidades para los alumnos de tener amigos, observa que la segregación racial se incrementa al aumentar el tamaño de la escuela, atribuyéndolo a la tendencia de todo alumno a escoger preferentemente amigos del mismo grupo étnico (autoselección o autosegregación). Coincidiendo con esta última apreciación, Cheng y Xie (2012) observan tanto en el análisis a nivel de composición escolar (midiendo la homofilia racial) como el análisis a nivel individual (cálculo de las probabilidades de optar por un amigo de raza diferente) un incremento de la segregación racial cuando el tamaño del contexto social es mayor.

Moody (2001) aborda, además, el efecto que la separación por cursos ejerce sobre la segregación relacional, concluyendo que en los centros educativos donde existe mayor interrelación entre alumnos de diversos cursos, se incrementan las probabilidades de contacto y la relevancia de dimensiones como la raza como criterio de unión. En cambio, cuando las relaciones posibles se limitan a los alumnos del mismo curso, estas otras dimensiones pierden relevancia.

Una parte importante de la investigación educativa ha evaluado si las dinámicas organizativas pueden incrementar o frenar la cooperación y relación entre los alumnos. En este sentido, parece haber acuerdo en que el aprendizaje cooperativo incrementa la integración del alumno en el marco del grupo (Hansell y Slavin, 1981; Ovejero Bernal, 1993; Sánchez Hipola, 1994). Hansell y Slavin (1981) comparan grupos con lógicas cooperativas y grupos de aprendizaje tradicional y concluyen que en los primeros, manteniendo bajo control variables de rendimiento académico y género, se observan mayores vínculos diádicos entre alumnos blancos y negros. En esta misma línea, Sánchez Hipola (1994) afirma que los grupos de trabajo con pedagogías innovadoras *«introducen inevitablemente, no solo modificaciones en la configuración del espacio y en la organización y distribución del tiempo, sino además en los procesos de negociación o de intercambio entre los estudiantes»*. En resumen, las estructuras organizativas de las aulas parecen tener efecto sobre el incremento o reducción del contacto interracial.

Dentro de las dinámicas organizativas, la existencia de grupos de nivel y de itinerarios formativos diferenciados son los dos procesos pedagógicos más estudiados. Son diversos los estudios que han abordado la composición y origen de los grupos de nivel, destacando entre

estos los que han centrado su atención en la homogeneidad basada en la motivación escolar y el rendimiento académico (Chen, Chang y He, 2003; Sage y Kindermann, 1999) o en las actitudes y aspiraciones académicas de sus integrantes (Smollar y Youniss, 1982). También han sido abundantes los estudios que han dedicado atención a la relación entre la etnia y los itinerarios formativos o *tracking*, observando la existencia de estatus diferenciados entre aquellos que cursan itinerarios académicos (mayoritariamente blancos) y aquellos que optan por itinerarios no académicos (principalmente no blancos) (Gillborn y Youdell, 1999; Moody, 2001). A pesar de que se trata de estrategias pedagógicas justificadas como instrumento de incremento de los resultados académicos (con detractores y defensores), su peso sobre la configuración de las redes relacionales parece no plantear discusión. Existe un amplio acuerdo en considerar que tanto las agrupaciones por niveles como la jerarquización de itinerarios formativos limitan la posibilidad de contacto intercultural, especialmente cuando se produce una correlación entre itinerarios y grupos étnicos (Hallinan, 1978; Moody, 2001).

Pero, además, los efectos relacionales de estas dinámicas pedagógicas van más allá de la potenciación o reducción del contacto, puesto que parecen contribuir a naturalizar y consolidar estigmas y jerarquías entre los alumnos y sus propios compañeros, creando una especial hostilidad entre alumnos pertenecientes a grupos a alto rendimiento y alumnos de grupos de refuerzo (Ponferrada-Arteaga y Carrasco-Pons, 2010). En otras palabras, los grupos de alumnos se crean en contraposición a otros, especialmente en los contextos en los que se produce una rígida separación en grupos de nivel (Eckert, 1989). En este sentido, la igualdad de estatus necesaria para que la hipótesis del contacto sea efectiva queda incumplida por la aplicación del *tracking* en las escuelas, puesto que se asignan estatus diferenciados a las aulas en función del rendimiento académico de sus integrantes, de forma que las jerarquías intraescolares no solo limitan las probabilidades de contacto entre los alumnos sino que además condiciona la voluntad de contacto, especialmente cuando se observa una vinculación de determinados grupos de nivel o itinerarios a unas minorías étnicas determinadas. En palabras de Ponferrada-Arteaga y Carrasco-Pons (2010: 88) la estructura escolar influye en la constitución de unas u otras relaciones de amistad en los centros educativos a través de la «*creation of groups of winners and losers according to the different levels of prestige they enjoy*».

Cabe matizar que algunas investigaciones han puesto de manifiesto que el impacto de estas agrupaciones no es igual para todos los niveles, de forma que es posible observar unas relaciones interétnicas más duraderas por parte del alumnado negro en los grupos de mayor

rendimiento académico (Hallinan y Williams, 1987) o un mayor aislamiento por parte del alumnado extranjero escolarizado en grupos de menor rendimiento (Ponferrada-Arteaga y Carrasco-Pons, 2010). En cualquier caso, como indica Hoxby (2000) es necesario tener presente que cuando todos los miembros de un grupo de amigos presenta unos rendimientos educativos elevados se tiende a pensar que este rendimiento es consecuencia de la pertenencia a este grupo cuando es muy posible que sea precisamente la causa.

Veremos en los próximos apartados cómo diferentes elementos organizativos parecen influir en la configuración de unas redes más o menos interculturales, prestando especial atención a los nexos relacionales del alumnado extranjero.

Capítulo 4.

¿Cómo escogen (o creen escoger) a los amigos?

Además de espacios educativos o formativos, parece claro que los institutos son contextos facilitadores de interacciones entre los jóvenes y, por lo tanto, escenarios privilegiados para la creación de redes relacionales, más o menos intensas, más o menos duraderas. Se abordarán en próximos apartados, a través de una mirada más estructuralista, los efectos que las dinámicas organizativas de estos centros parecen producir sobre la configuración de distintas redes relacionales pero creo interesante iniciar el análisis empírico con una aproximación a las razones que los propios alumnos esgrimen para explicar por qué han elegido a unos determinados amigos y, en un sentido contrario, por qué optan por evitar relacionarse con otros.

Sin entrar en el debate sobre la polisemia que puede asociarse al concepto de “amistad” y sin abordar los distintos valores que los protagonistas de una relación puede otorgar a un determinado vínculo relacional; los alumnos de la muestra fueron encuestados sobre las principales motivaciones para escoger el grupo de personas con el que se relacionan dentro del centro educativo. En esta misma línea, también se les formuló la cuestión referente a los argumentos que tienen mayor peso a la hora de justificar la no elección de otras amistades. Las entrevistas semiestructuradas han aportado información complementaria para profundizar en los sentidos e interpretaciones que los alumnos (mayoritariamente extranjeros pero también autóctonos) hacen de sus procesos relacionales.

Los criterios motivadores de las relaciones pueden ser muy variados e, incluso, dentro de un mismo grupo, puede que confluyan justificaciones muy diversas. El análisis no se centra en el establecimiento de cada vínculo relacional diádico sino en el conjunto formado por aquellos amigos que se consideran más cercanos, pidiendo al alumno que identifique hasta tres motivos que creen haber sido lo más determinantes para el establecimiento de sus redes de amistad y aquellos que lo alejan de pertenecer a otros grupos dentro del instituto. El cuestionario⁹ ofrecía diez respuestas cerradas de diversa índole a la primera pregunta y siete a la segunda, y dejaba una opción de respuesta abierta para aquellos alumnos que no

⁹ Ver modelo en anexo A

encontraban sus razones entre las respuestas ofrecidas. En el caso de la entrevista, son varias las preguntas que abordan la cuestión relacional: *¿cuáles fueron los primeros vínculos relacionales en el centro educativo? ¿quiénes son los amigos con los que te relacionas en la actualidad y por qué? ¿existen grupos con los que no hay relación? ¿qué peso juega la procedencia en la elección de las amistades? ¿tienes los mismos amigos dentro y fuera del instituto?* etc.

4.1 La elección y el descarte de amigos: principales criterios

La tabla 4.1 muestra que el hecho de haber coincidido en el instituto o de compartir clase durante el presente curso, dos respuestas categorizadas como *Instituto*, son señaladas por prácticamente el 70% de alumnos de la muestra como origen de las redes relacionales. Nos encontramos, pues, ante una respuesta que lleva a abordar el centro escolar como el escenario que propicia la necesidad de crear ciertos vínculos relacionales mientras se está en él.

Tabla 4.1. Motivos por los cuales formas parte de tu grupo de amigos

Motivos	Infancia	Proximidad residencia	Instituto	Hobbies	Misma lengua o país	Aula de Acogida	No gusta resto gente
%	44,8%	21,8%	69,4%	54,8%	20,7%	5,5%	3,5%
(N)	(244)	(119)	(378)	(298)	(113)	(30)	(19)

Fuente: elaboración propia

Tabla 4.2. Motivos por los cuales no formas parte de otros grupos de tu instituto

Motivos	Grupos cerrados	Forma de comportarse	Forma de Vestir	No hobbies	Grupos ya hechos	Diferente lengua	Timidez
%	15,7%	50,3%	4,2%	52,4%	15,7%	8,2%	16,6%
(N)	(82)	(263)	(22)	(274)	(82)	(43)	(87)

Fuente: elaboración propia

Obviamente no todas las relaciones tienen continuidad fuera de las puertas del instituto pero es significativo que siete de cada diez alumnos indiquen que es la convivencia escolar lo que los ha llevado a establecer estos vínculos. Así lo expresan algunos de los alumnos entrevistados:

“Tenim moltes coses en comú perquè ja hem compartit 4 anys, i sempre hem sortit junts, sempre tot i... *bueno*, compartim tot. Fora del cole i dins del cole”

Instituto A. Alumna C3. Autóctona.

“Casi todas son de mi clase. Las conozco en el instituto. Con ellas empecé a relacionarme cuando me subieron de nivel, a R1, porque antes iba a R2 y no las conocía, no sabía cómo iba esto y no me juntaba con ellas”.

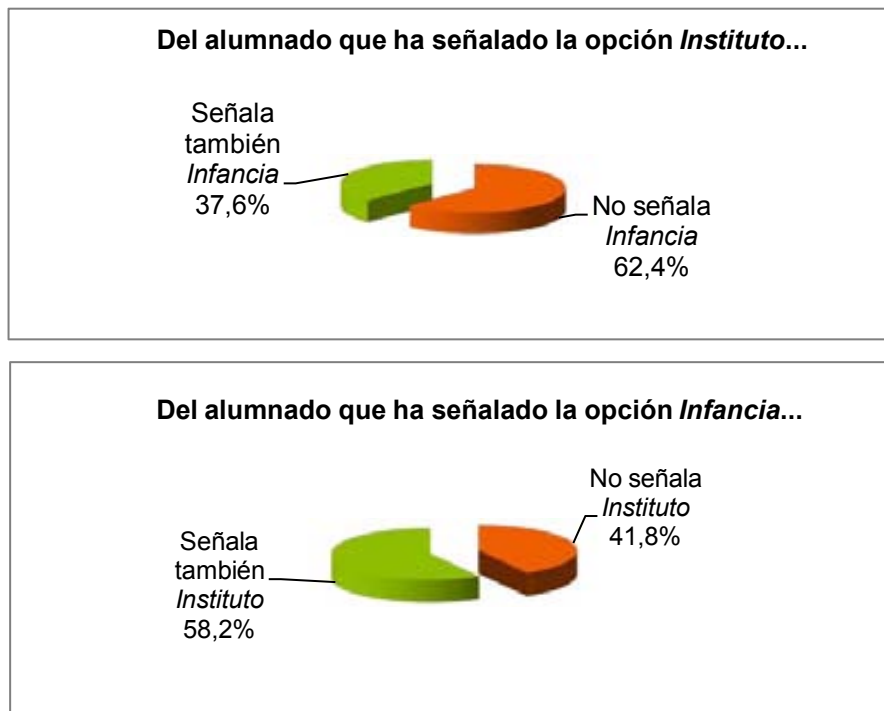
Instituto C. Alumna A12. Rumanía.

“Son los mismos que conocí en primero. Siempre hemos ido juntos, a la misma clase de primero a cuarto.”

Instituto G. Alumna E6. Autóctona.

Cabe recordar que los alumnos podían señalar hasta tres respuestas –sin indicar ningún orden o priorización- de forma que la categoría *Instituto* no siempre se constituye como origen de la amistad sino que, a menudo, se trata de un elemento que la ha reforzado. La vía de recogida de información no permite establecer qué criterios originan la amistad y cuáles lo refuerzan para todas las categorías pero sí que es posible abordar más en profundidad esta cuestión a partir del cruce de algunas de ellas, como es el caso de las categorías *Infancia* (que engloba las respuestas “conocernos desde pequeños” y “desde la educación primaria”) e *Instituto*.

Gráfico 4.1. Cruce de los criterios “Instituto” e “Infancia” como motivos de elección de las amistades



El cruce de estas dos categorías (gráfico 4.1) muestra como el 37,5% de los que han señalado la opción *Instituto* también han marcado las opciones referentes a la *Infancia*, por lo que es de presuponer que para estos alumnos el origen de sus amistades (o de una parte de ellas) se remite al tiempo compartido con anterioridad a la entrada al instituto, aunque que se han

visto reforzadas por la continuidad del contacto. La lectura en dirección contraria es aún más clara, más de la mitad de los que han señalado la opción *Infancia* consideran que haber coincidido en el instituto ha sido clave en la configuración de sus redes relacionales.

En el análisis cualitativo el paso conjunto de la escuela primaria a la secundaria ha sido señalado también por una parte importante de los alumnos entrevistados como origen de sus amistades, especialmente en los primeros momentos:

“No me acuerdo de todos, la verdad... es que hace mucho tiempo, pero bueno, eran igual que yo, de muchas risitas y eso. Nos conocimos en el cole y seguimos al insti”

Instituto B. Alumna C10. Ecuador

“Ja venia amb gent del cole, i després ja amb els nous d'aquí, que anàvem de la matèria classe i ja ens coneixíem de vista i ja ens trobàvem”.

Instituto F. Alumna A18. Marruecos

“Tenia els amics de l'escola i vam venir junts a l'Institut i després vaig fer més”

Instituto F. Alumna A25. India

“En el instituto fue fácil porque pasé con unas amigas mías porque hemos estado desde cuarto de primaria hasta aquí y aún sigo con ellas”.

Instituto G. Alumna C23. Marruecos

El cruce de ambas categorías indica el refuerzo y mantenimiento de una parte importante de las amistades originadas en la educación primaria (profundizaré más adelante sobre este punto) pero, a la vez, parece evidenciar una mayor relevancia del instituto como origen de las redes sociales de los adolescentes. Las amistades de la educación primaria frecuentemente pierden fuerza al llegar a los institutos, principalmente por la asignación de los alumnos a diferentes grupos-clase, hecho que implica una separación y reducción del contacto entre alumnos que habían compartido aula en la educación primaria y, a su vez, una apertura hacia nuevas amistades (nuevos compañeros de clase), que en algunos casos se incorporan a redes relacionales preexistentes (y, por lo tanto, se traducen en ampliaciones de la red originada en la primaria) y en otras ocasiones desembocan en la formación de vínculos independientes de los anteriores.

“Pasamos muchos de primaria pero al llegar hicimos más amigos, sumé amigos. En 1º de ESO a mí me pusieron solo y a mis amigos juntos en otra clase, así que tuve que hacer nuevos amigos”

Instituto A. Alumno A9. Ecuador

“Venía amb més gent de la classe del cole però al principi no em va tocar la classe amb ells i em vaig fer amb més gent”

Instituto G. Alumna B12. Autóctona

En algunos casos, además, los cambios en las redes relacionales causados por la transición a la educación secundaria son mayores. La actual estructura del sistema educativo público catalán adscribe diversos centros de educación primaria a diversos institutos, de forma que –a diferencia de lo que ocurre con mayor frecuencia en la red privada y concertada– los grupos-clase de primaria no transitan en bloque hacia la educación secundaria. Sea por una opción de las propias familias (elección de centro, movilidad residencial...), sea por constricciones derivadas de los procesos de matriculación (criterios de priorización en el acceso y limitaciones en las plazas, principalmente), el paso de la educación primaria a la secundaria supone para algunos alumnos un momento de ruptura con sus vínculos relacionales anteriores.¹⁰

“Els meus amics del cole han anat a altres instituts de Barcelona. Jo venia d’un cole que no li tocava aquest institut però no va ser difícil, em vaig adaptar molt. Hi havia molts grups que venien ja fets del cole però jo venia sola”.

Instituto A. Alumna C3. Autóctona

Además, hay que tener presente que los procesos migratorios experimentados por la población extranjera en los últimos años y, en especial, las dinámicas propias de los reagrupamientos familiares, han provocado que un número importante de alumnos hayan llegado en edades avanzadas y, por lo tanto, se hayan incorporado directamente a la educación secundaria, sin haber asistido previamente a la escuela primaria en el país receptor. Esto comporta que una parte importante del alumnado inmigrante no haya tenido opción de conocer a sus compañeros desde la infancia ni haya podido compartir la escolarización inicial con ellos. Volveré sobre este punto más adelante.

Por todo esto, el *Instituto* se convierte en la categoría más escogida entre el conjunto del alumnado de la muestra, relegando la *Infancia* a un tercer lugar (con un 44,8%). En una posición intermedia, señalado por el 54,8% de los alumnos, se sitúan los *Hobbies*. Se trata de alumnos que consideran que lo que les une a sus amigos es el hecho de compartir aficiones, gustos, actividades de ocio, etc. Nos encontramos ante alumnos para los cuales las redes de amistad están integradas por “iguales”, es decir, por los compañeros a los que más se parecen, con lo que más puntos comparten, al menos en la forma de entender el tiempo de ocio.

¹⁰ Profundizamos en estos aspectos en Alegre et al (2010a)

“Son mis amigos porque paso más tiempo con ellos, juego con ellos a fútbol, paso más tiempo”

Instituto A. Alumno A9. Ecuador

“Porque nos gustan las mismas cosas, la misma música y los mismos objetivos en la vida, el bachillerato por ejemplo y queremos hacer el mismo bachillerato, el humanístico”.

Instituto A. Alumna A22. Moldavia

“Tenim els mateixos gustos, la mateixa manera de parlar... no sé, una persona que té les mateixes idees... i no sé... perquè sí. Més que res són les mateixes idees de pensar, no sé, em sento a gust”

Instituto F. Alumna A18. Marruecos

Lo que a priori se plantea como la causa universal de la amistad (ser parecidos, compartir el tiempo libre...) se presenta aquí como una opción señalada por poco más de la mitad de la muestra. Por un lado, cabe mencionar el valor que durante la adolescencia parece adquirir la capacidad de convivencia de perfiles de individuos diferenciados, es decir, el hecho de que en determinados entornos la heterogeneidad de la red sea considerada un elemento positivo, una especie de indicador de la apertura y voluntad de integración de los miembros del grupo. Así lo expresan algunos de los alumnos entrevistados:

“És que ho hem parlat molts cops, al nostre grup hi ha un que és hippy, un altre que és punk, un altres que és... d'un altre tipus de roba, hi ha molta varietat de persones i tampoc es podria definir un grup perquè en cada grup hi ha una mica de tot”.

Instituto A. Alumna C3. Autóctona

“Hi ha un grup que hi ha gent de tota mena, estan les empollones que treuen 10, estan els que fumen... i tots en el mateix grup”

Instituto F. Alumna A25. India

“No, en gustos creo que somos todos diferentes y eso es lo que nos une a todos, porque aprendemos cosas nuevas de cada uno”.

Instituto B. Alumna A2. Venezuela

Por otro lado, es necesario hablar de nuevo del contexto donde se crea la red: el instituto. Para una parte importante de los alumnos, las redes relacionales del centro educativo se limitan estrictamente al espacio escolar, mientras que se comparte tiempo libre (las tardes, fines de semana, vacaciones...) con otros grupos de amigos, con los cuales la amistad se ha podido originar en multitud de espacios ajenos al centro educativo (gimnasio, discotecas, actividades extraescolares, antiguos compañeros de primaria con quienes no se coincide en el instituto, internet...) y con los que se comparten más afinidades. Esta diferenciación entre tiempo

escolar y tiempo de ocio reduce la necesidad de que los amigos del instituto sean individuos con quienes se comparten aficiones y gustos, pues se trata de amistades fundamentadas principalmente en la convivencia escolar pero no siempre en el parecido.

“A vegades amb els del cole i a vegades amb amics que no són d’aquí. També quedo amb altra gent, jo i la meva millor amiga quedem amb amics marroquins que no són de Santa coloma sinó de Barcelona, quedem els dies lectius per la tarda i alguns caps de setmana”.

Instituto F. Alumna A18. Marruecos

“No, los fines de semana salgo con otra gente. Son de aquí, del país, los conozco de pequeños, del parque, van a otros institutos. Somos chicos y chicas, hay gente de aquí, también de Marruecos (...) Con los de aquí me veo a veces pero no tanto”

Instituto F. Alumno B21. Marruecos

“No, salgo con dos vecinas que son amigas más y con las chicas de marruecos que te cuento”

Instituto G. Alumna C23. Marruecos

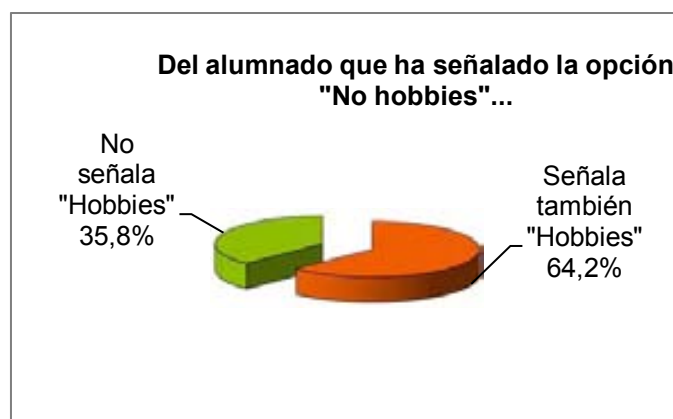
“Tengo amigos que no son del instituto, no los mezclo porque son pijos y a mis amigas de aquí no les gustan. Algunos son latinoamericanos y tres son españoles. Los conozco de amigos de amigos, de salir por los sitios y luego conoces a más gente”

Instituto G. Alumna E6. Bolivia

La relación entre los alumnos que han señalado la categoría *Hobbies* como motivo de elección de sus amistades y aquellos que han señalado *No Hobbies* como justificación de no compartir lazos relacionales con otros grupos (gráfico 4.3) apunta a la existencia de un valor diferenciado entre el asignado a esta categoría como motivo de elección y de descarte.

Gráfico 4.2. Cruce de los criterios “Hobbies” como motivo de elección y “No Hobbies” como motivo de descarte de las amistades





Fuente: elaboración propia

Entre los que consideran que el compartir ocio es el punto de vínculo, son minoritarios (un 41,8%) los que consideran que no compartir hobbies es motivo para no establecer relaciones con otros grupos. En cambio, entre los que afirman que no se relacionan con otros amigos por la falta de hobbies comunes, una mayoría (64,2%) marca también la categoría *Hobbies* como motivo de unión. En resumen, si bien la mayor parte de los que consideran que las aficiones son un punto de unión no plantean que sea motivo de rechazo de otros grupos; para la mayoría de los que fijan en la falta de aficiones comunes la distancia respecto a otros grupos, el compartir hobbies es un motivo de cercanía a su grupo de amigos. En este punto aparece una de las cuestiones clásicas en el abordaje de la conformación de la amistad: ¿qué se produce antes, la amistad o los hobbies compartidos? Es decir, ¿los jóvenes que señalan los hobbies como motivo de unión se relacionaron entre ellos porque compartían esas aficiones o ha sido el hecho de pertenecer a un mismo grupo lo que ha generado esos hobbies comunes? Seguramente hay casos que responden a cada una de las dos hipótesis pero esta segunda parece la más extendida, especialmente si tenemos presente que el contacto se inicia en edades tempranas, cuando los gustos y aficiones están en proceso de formación.

En cuarto lugar se sitúa la categoría *Proximidad residencial*. En otra investigación (Alegre et al, 2010a) apuntábamos que la proximidad del centro educativo al domicilio pierde importancia como criterio de elección escolar en el paso de la educación primaria a la educación secundaria. Una mayor madurez del alumno a partir de los 12 años es expresada por muchos padres (especialmente aquellos de perfil socioeconómico más elevado) como la justificación de la elección de institutos menos cercanos al domicilio (en comparación con las escuelas de primaria). La elección, pues, de institutos relativamente alejados del domicilio, junto con una mayor autonomía del adolescente para desplazarse, podrían explicar el poco peso que esta categoría adquiere como criterio propiciador del establecimiento de vínculos relacionales entre los alumnos de la educación secundaria. En otras palabras, no es necesario vivir cerca de

los amigos para establecer vínculos con ellos, y, menos aún, en los casos en los que el contacto se limita al centro educativo y no a otros espacios.

“Vivo muy lejos, tardo como una hora (...) pero mejor aquí, en zona franca hay muchos gitanos y entonces no me gustan”

Instituto A. Alumna A21. China

“Algunos viven más lejos, otros más cerca, estamos dispersos por Cerdanyola. Voy con ellos porque son más abiertos, me tratan bien, son muy divertidos y me siento más cómoda”

Instituto B. Alumna A2. Venezuela

Sin embargo, es necesario apuntar algunos matices, vinculados a las propias características de la red escolar catalana. Esta no es homogénea y presenta multitud de centros con características diferenciadas según su composición social pero también por su integración en el entorno. Mientras que algunas escuelas e institutos son percibidos como “centros de barrio”, otros presentan un menor arraigo socioterritorial. De acuerdo a esto, se observa que mientras que algunas escuelas se nutren principalmente de la población de las zonas de proximidad, otras escolarizan a una población territorialmente más dispersa. Además, las dimensiones de las áreas de proximidad diseñadas en el mapa de escolarización y el número de centros de primaria adscritos varían de un municipio a otro y de un instituto a otro, potenciando así una u otra consideración. Sea como sea, los datos recogidos evidencian que, si bien la proximidad residencial no es de los factores más señalados como motivo de pertenecer a un grupo de amigos para el conjunto de la muestra, existen notables diferencias entre los institutos que la conforman, llegando al 32% en el caso del Instituto C y reduciéndose al 9% en el Instituto D.

Es interesante apuntar aquí, también, la destacada correlación que se observa entre la importancia otorgada a la proximidad residencial y al haber compartido amistad durante la infancia, de forma que es en los centros en los que mayor número de alumnos señalan la proximidad como factor de vinculación relacional donde, a su vez, se observa una mayor opción por la categoría *Infancia*. En estos casos es fácilmente deducible que el instituto del barrio acoge la escolarización de alumnos que han transitado conjuntamente desde una misma escuela de primaria próxima. Por el contrario, en los centros con menor arraigo socioterritorial (Institutos A, D y E de la muestra), los porcentajes de respuesta tanto a las categorías *Infancia* como *Proximidad residencial* presentan unos porcentajes inferiores.

Profundizando en los factores de descarte, se sitúa a poca distancia del hecho de *No compartir hobbies* -que es la categoría más señalada con un 52,4%-, la opción *Forma de comportarse*,

señalada por la mitad del alumnado encuestado. Se trata de una categoría muy abierta -que engloba comportamientos puntuales, forma de ser, actitudes ante el profesorado, etc.- y amplia -incluye tanto una excesiva dedicación al estudio como actitudes de agresividad hacia los compañeros. Las actitudes respecto al sistema educativo, tanto las de resistencia como las de adhesión, son claves para la configuración de redes escolares, puesto que marcan fronteras claras entre grupos relacionales que limitan notablemente el contacto entre alumnos que responden a formas de comportarse diferentes.¹¹ La forma de comportarse no solo ha sido numerosamente referenciada en el cuestionario sino que, además, no son pocos los alumnos entrevistados que recurren a elementos conductuales para justificar su lejanía respecto a algunos de sus compañeros:

“Hay unos que siempre la están liando, los que se van aquí en la puerta, siempre están haciendo cosas raras... y a mí no me gusta dar mucho la nota”

Instituto B. Alumna C10. Ecuador

“A ver los grupillos que son pijos y eso... las pijas, que son del E, pues con ellas no me llevo. Se comportan raramente y también diferente”

Instituto G. Alumna C23. Marruecos

“Con el grupo de chicas del B, son un poco antipáticas, te hablan bien por delante y por la espalda de mienten, son de aquí. No me gustan”

Instituto G. Alumna E6. Bolivia

A mucha distancia de las dos categorías ya comentadas se encuentran dos opciones señaladas aproximadamente por el 16% del alumnado de la muestra: *Grupos cerrados* y *Grupos ya hechos*. Estas dos categorías están vinculadas a las posibilidades relacionales que ofrecen las redes de los institutos, es decir, a la percepción de las opciones existentes o, mejor dicho, a las limitaciones de las mismas. Una parte de los alumnos afirma no relacionarse con otros grupos porque consideran que están cerrados y, por lo tanto, no ofrecen la opción de incorporación; otros, en cambio, lo atribuyen –sin establecer valoraciones sobre su capacidad de apertura- al hecho de que ya estén constituidos y, por lo tanto, no son contemplados como opción. Se trata de categorías prácticamente excluyentes, puesto que menos de 1% de la muestra ha marcado simultáneamente más de una de estas opciones, de forma que es posible afirmar que aproximadamente un tercio de los encuestados atribuye su falta de relación con otros grupos a las limitaciones de contacto derivadas de la existencia de estructuras relacionales ya definidas. Volveré más adelante sobre esta cuestión pero es oportuno aquí observar que existe una

¹¹ Esta cuestión es ampliamente abordada en Alegre, Benito y González (2007)

correlación positiva entre la respuesta *Infancia* como origen de las amistades y las categorías *Grupos cerrados* y *Grupos ya hechos*, lo que lleva a afirmar que en los centros donde las amistades se han forjado en la educación primaria se observan menores probabilidades de apertura para el alumno que llega solo al instituto, y esto parece ser así independientemente del curso al que este alumno se incorpora.

Complementa esta imagen la categoría *Timidez*, elegida por el 16,6% de los alumnos de la muestra. En este caso, se achaca a limitaciones propias la no relación con otros grupos. Destaca que esta categoría se presente también, según los resultados, como excluyente respecto a las dos anteriores. Esto indica que existe un grupo de alumnos para el que sus limitaciones relacionales (timidez) actúan como freno al establecimiento de nuevas amistades, sin que atribuya a limitaciones estructurales sus dificultades de relación. Profundizaré más adelante sobre el perfil de alumnos que se inclinan por unas u otras categoría.

Finalmente, quedan por abordar los dos motivos que, intuitivamente, se asocian a la existencia de alumnado extranjero en el centro escolar: *Misma lengua o país* y *Aula de Acogida* como factores de unión y *Diferente lengua* como motivo de descarte. Puesto que se trata de categorías mayoritariamente señaladas por alumnado extranjero, reservo su comentario para el próximo apartado en el que se abordarán los criterios de relación o descarte según la procedencia.

4.2 La elección de amistades por parte del alumnado extranjero

Conocer la existencia de lógicas relacionales diferentes en función de la procedencia aporta información no solo sobre los procesos de establecimiento de amistad que afectan de forma diferente a autóctonos y extranjeros sino que también se constituyen como información de interés para ahondar en las distancias que se observan entre un perfil y otro de alumno.

El análisis del origen de los nexos de unión será abordado con una mirada general sobre las diferencias entre autóctonos y extranjeros, pero también a partir de una aproximación más concreta a las principales procedencias del alumnado de la muestra puesto que son importantes las distancias detectadas entre estas.¹² Veamos cuáles son los motivos que llevan a autóctonos y extranjeros a formar parte de sus grupos de amigos.

¹² Antes de iniciar este ejercicio es necesario hacer una advertencia: los datos obligan a ser cautelosos en la interpretación de los resultados de la encuesta del denominado *Indostán* (es decir, del alumnado procedente de India, Pakistán y Bangladesh) y de Europa del Este, dado el reducido número de casos recogido en la muestra.

Tabla 4.3. Motivos por los cuales formas parte de tu grupo de amigos, según procedencia

	Infancia	Proximidad residencia	Instituto	Hobbies	Misma lengua o mismo país	Aula de Acogida	No gusta resto gente
Autóctonos (386)	55,0	23,3	66,1	61,7	10,1	0,0	3,9
Extranjeros (157)	20,4	17,8	78,3	37,8	47,1	18,5	2,5

Fuente: elaboración propia

Los datos mostrados en la tabla 4.3 ponen de manifiesto unas pautas relacionales del alumnado autóctono muy parecidas a las comentadas al inicio de este apartado respecto a los datos globales extraídos del cuestionario. Así pues, haber coincidido en el *instituto*, compartir *hobbies* y conocerse desde la *infancia* son –por este orden- las tres categorías más señaladas por este perfil de alumno, superando todas ellas el 55% de respuestas. A mucha distancia, 23,3%, se sitúa la *proximidad* de los respectivos domicilios como motivo del vínculo emocional, mientras que el resto de categorías aparecen como prácticamente inexistentes para este alumnado. Por lo tanto, de forma muy sucinta, el alumnado autóctono tiende a crear o reforzar sus vínculos relacionales en espacios de proximidad (instituto o escuela) y entre grupos de iguales (con quienes comparten aficiones). Si partimos de la idea de que las relaciones “normalizadas” son aquellas establecidas por el alumnado autóctono, puesto que se trata de los estudiantes que han realizado todo su itinerario formativo en el marco del sistema educativo catalán, han experimentado (en su conjunto) una menor movilidad residencial y están exentos de una parte de los factores externos que limitan su capacidad relacional (desconocimiento de la lengua, itinerarios formativos especiales...), interesa aquí observar en qué puntos se evidencian diferencias respecto al alumnado extranjero.

Tabla 4.4. Motivos por los cuales formas parte de tu grupo de amigos, según zona de procedencia

	Infancia	Proximidad residencia	Instituto	Hobbies	Misma lengua	Mismo país	Aula de Acogida	No gusta resto gente
Europa Este (11)	11,1	22,2	77,8	44,4	22,2	22,2	11,1	0,0
América (106)	23,8	22,6	78,6	38,6	23,3	32,2	15,5	3,6
Magreb (23)	38,9	22,2	88,9	33,3	16,7	16,7	5,6	5,6
China (53)	0,0	3,1	75,0	31,3	68,7	65,6	40,6	0,0
Indostán (11)	22,2	11,1	55,6	55,6	22,2	22,2	11,1	0,0

Fuente: elaboración propia

Destacan, en primer lugar, unos porcentajes superiores de la categoría *Instituto*, que ha sido señalada por más de tres cuartas partes del conjunto de alumnos extranjeros (tabla 4.3). Esta categoría se sitúa como opción mayoritaria para todas las procedencias (tabla 4.4),

aproximándose al 80% en el caso de Europa del Este, América Latina o China y llegando al 89% en el caso del alumnado magrebí.

A diferencia de lo observado en el caso de los autóctonos, las categorías *Hobbies* e *Infancia* han sido opciones de respuesta menos frecuentes. En relación a las aficiones, los *Hobbies* se perfilan para los autóctonos como la segunda opción más señalada pero cae al tercer puesto en el caso del alumnado extranjero, con unos porcentajes muy inferiores (37,8%). El análisis por procedencias muestra importantes diferencias: mientras que los alumnos de Indostán y Europa del Este presentan unos porcentajes elevados para esta categoría (56% y 46%, respectivamente); en el caso de China la cifra se reduce hasta el 30%. Parece detectarse, pues, que aquellos alumnos de procedencia minoritarias en sus centros señalan con mayor frecuencia las aficiones como motivo de elección de sus amistades, mientras que aquellos otros que pertenecen a grupos mayoritarios se inclinan por otras opciones que comentaré a continuación.

“Voy con ellos porque me caen bien, con algunos jugamos a futbol sala en mismo equipo”

Instituto B. Alumno A21. Rusia

“Me relaciono con la gente con quien me siento identificado, que sean más o menos como yo, que tengan mis hobbies y eso”

Instituto B. Alumno D8. Marruecos

La categoría *Infancia* ha sido seleccionada por el 20,4% de los extranjeros, un porcentaje muy reducido en comparación con los autóctonos pero que requiere ser matizado. En torno al 60% del alumnado extranjero de la muestra se incorporó al sistema educativo catalán durante la educación secundaria, de forma que no ha tenido en el país receptor experiencias relacionales con anterioridad a esta etapa. De acuerdo a esta circunstancia, que el 20,4% de extranjeros haya fijado en la infancia el origen de sus relaciones supone una tasa de mantenimiento de las relaciones en el paso a la secundaria similar a la del alumnado autóctono (ligeramente más de la mitad de aquellos que han cursado primaria en el país receptor mantienen sus amistades en la secundaria, tanto en el caso de los autóctonos como de los extranjeros). Por procedencias, son los alumnos del Magreb (38,9%), seguidos por los de América Latina (23,8%) e Indostán (22,2%) los que señalan con mayor frecuencia la categoría *Infancia*, coincidiendo así con las zonas geográficas de los alumnos llegados en mayor número durante la educación primaria.

En el caso del alumnado extranjero, el hecho de compartir una *misma lengua o un mismo país* de origen ocupa la segunda posición, habiendo sido señalada por casi la mitad de los alumnos

extranjeros de la muestra. Las posibilidades de participación en las dinámicas de comunicación y relación que tienen lugar en el ámbito escolar dependen parcialmente del nivel de conocimiento de las lenguas vehiculares. Sobre todo, durante las primeras semanas o primeros meses, el dominio de las lenguas autóctonas (o de alguna de ellas) se convierte en un factor determinante para el establecimiento de relaciones y, en su ausencia, las relaciones tienden a constituirse entre aquellos con los que se comparte esta dificultad. Las dificultades idiomáticas son recurrentes en los recuerdos expresados por el alumnado extranjero respecto a su incorporación al instituto:

“Buf, no quiero recordarlo, fue superdifícil, para hacer amigos también. No era lo mismo, no entendía nada, no sabía hablar... y había unos amigos que eran buenos pero como yo no sabía hablar pues tenían más contacto con sus amigos que eran españoles. Creo que la lengua era lo más difícil”

Instituto C. Alumna A12. Rumanía

“No va ser difícil perquè som xinesos i hi ha altres persones de la Xina. Però jo no sabia llengua i no podia xerrar amb altres persones ahora ya puedo perquè sé més”

Instituto F. Alumna B25. China

“Claro, al principio vas más con extranjeros porque no sabes el idioma... y te sientes mejor con otros como tú”.

Instituto G. Alumna A1. Perú

Puesto que catalán y castellano son las dos lenguas de uso habitual entre el alumnado (autóctono y extranjero) escolarizado en Cataluña, quienes presentan mayores dificultades comunicativas son los chicos y chicas procedentes de países de habla no románica. Por otro lado, como apuntaba, esta categoría es especialmente frecuente entre los alumnos que pertenecen a procedencias mayoritarias en sus centros educativos, dado que las posibilidades de relación con connacionales son mayores, mientras que los grupos minoritarios –a pesar de compartir estos problemas lingüísticos o de comunicación- optan en menor medida por estas opciones.

“No hay más rusos y mejor, así aprendes más el español. En Badalona había más, muchos más, mejor aquí porque si hay más, haces todo con rusos y no aprendes. Aquí he aprendido más y tengo más relación con españoles”.

Instituto B. Alumno A21. Rusia

Es destacable que más del 68% del alumnado chino atribuya a su lengua la adscripción a un grupo determinado de amigos, mientras que estos porcentajes de respuesta se reducen a más de la mitad para el resto de procedencias.

“Prefereixo xinesos por llengua, porque català difícil. Nada más. Hi ha una cosa, por ejemplo, las bromas, xerrar... porque yo tengo una broma de China, cambiar a español, explicar a ellas y ellas “cómo? Ah, así?”, es que no solo es lengua, también interpretar”.

Instituto F. Alumna B25. China

“lo difícil es como yo si tú hablar y yo no entiendo una cosa y tú no quieres explicar hasta que yo entiendo, entonces es difícil. Pero da igual de donde son. Como yo no pronuncio bien y no sé muchas cosas, es más difícil”

Instituto F. Alumna B27. China

En el caso del alumnado del Magreb el tiempo de vivencia en el país receptor con anterioridad a la entrada al instituto (prácticamente todo el conjunto de alumnos magrebíes de la muestra inició su escolarización durante la primaria) explica que esta variable sea especialmente reducida a pesar de las distancias existentes entre la lengua materna y la lengua del país receptor. Así lo expresan dos de los alumnos magrebíes entrevistados, con mayor y menor tiempo de residencia en el país receptor:

“Yo no hablaba antes, me quedaba callado y cuando alguien quería hablar conmigo le decía que no sé hablar español y ya está. No me daba vergüenza, yo quería aprender rápido para contestar a la gente y aprendí en aula de *acollida*”.

Instituto G. Alumno A4. Marruecos

“En el instituto tengo algunos amigos marroquíes pero son pocos, no hay demasiados. A veces siento que hay que ayudarlos un poco, para que se integren un poco. A veces yo hago de traductor”

Instituto F. Alumno B21. Marruecos

Destaca, aunque en un sentido contrario, el elevado número de alumnos de países de América Latina (22,3%) que señala la lengua como punto común con sus amistades. Y esto es especialmente llamativo si tenemos en cuenta que la lengua castellana es una lengua de uso habitual (y predominante) en prácticamente todos los centros de la muestra. Solo en uno de los institutos el catalán es la lengua de uso mayoritario entre el alumnado autóctono, por lo que los problemas de incomunicación entre alumnado castellano hablante y catalano hablante parecen limitarse a este caso:

“Ser extranjero influye un poco, hay como grupos. No sé, la gente no sabe hablar catalán y a los otros no les gusta hablar castellano”.

Instituto A. Alumna A22. Moldavia

En el resto de los casos, es habitual escuchar planteamientos como el de estos alumnos:

“El catalán no es un problema. Aquí nunca he escuchado el catalán en la hora del patio, tal vez con algún profesor y cosas así pero no, en el patio no, siempre se habla en castellano”

Instituto C. Alumno B9. Ecuador

“Nosaltres amb el profe parlem castellà i entre nosaltres també castellà. Hi ha molts pocs que parlin català, així que això no és un problema”

Instituto G. Alumna B21. Ecuador

Por otro lado, tampoco parece tratarse de un problema de comunicación entre alumnado latinoamericano y alumnado extranjero de otras procedencias, dada la poca presencia de otras procedencias en los centros en los que el alumnado de América Latina es mayoritario y el hecho de que el castellano sea escogido como principal lengua de comunicación también entre el resto de colectivos extranjeros. Así lo resumen unos de los alumnos entrevistados:

“La lengua no es un problema, tengo un conocido que es marroquí y no nos hablamos muy bien en español pero no es un problema. Con los chinos sí, la lengua no la dominan mucho, hablan poco pero se les entiende”.

Instituto F. Alumno B3. Ecuador

“Y si es un ucraniano o polaco, que no entiendo el idioma, algo ellos hablarán de castellano y más o menos nos entendemos”

Instituto B. Alumna A2. Venezuela

Si esto es así, ¿cómo se explica el porcentaje de latinoamericanos que observan en la proximidad idiomática su preferencia por un determinado grupo de amigos? Una primera interpretación de los resultados del cuestionario lleva a hablar del uso de la lengua como identificador de una procedencia determinada. En otras palabras, no es que no se entienda la lengua que habla el resto de alumnos (porque, a menudo, es la misma) sino que se vincula una forma determinada de hablar español (o el dialecto latino que corresponda) a una determinada procedencia y se construye, a partir de esto, un signo de identidad grupal. De hecho, la categoría *Mismo País* ha sido señalada por el 32,2% del alumnado de América Latina, convirtiéndose así en el único colectivo para el cual la opción *Mismo país* es más relevante que la referente a la cuestión lingüística.

“Nos juntamos pero no sé por qué... yo tengo un amigo de Perú y... no sé, no es lo mismo que un español. Un español te puede decir un montón de cosas pero los peruanos tienen su forma de hablar distinto, entiendo a todos... pero no sé... más fácil al peruano”.

Instituto G. Alumna C3. Ecuador

En esta misma línea han de interpretarse los resultados de la pregunta en negativo, es decir, de la categoría *Hablar diferentes lenguas* como justificación de la no relación con otros compañeros del instituto. En el caso del alumnado de América Latina, *Hablar diferentes lenguas* ha sido señalada como la razón por la que no se relacionan con otros compañeros solo por un 4,8%, porcentaje muy similar al de los autóctonos (4,6%) y a mucha distancia del observado en la categoría en positivo. Esto conduce, de nuevo, a la idea de que la lengua se convierte en un factor identificador de la procedencia pero no parece tratarse de un elemento entorpecedor real de la creación de redes relacionales para estos alumnos.

Para el resto de colectivos extranjeros, en cambio, la lengua adquiere mayor relevancia como factor de descarte. En el caso de los alumnos chinos, un 61,3% afirman que se trata del principal motivo por el cual no se pueden relacionar con otros alumnos. Y, aunque en cifras muy inferiores a las comentadas para el colectivo chino, los alumnos de Indostán y de Europa del Este son los dos perfiles de alumnos para los cuales las distancias idiomáticas también suponen una dificultad para el establecimiento de vínculos relacionales (14,3% y 11,1%, respectivamente). En estos casos se trata de perfiles que señalan en menor medida la lengua como punto de unión, puesto que son procedencias minoritarias en los centros estudiados y, por lo tanto, no forman parte de grupos exclusivamente integrados por alumnos de su misma nacionalidad. Pero el análisis de la lengua como descarte pone de manifiesto que el hecho de no formar parte de grupos homogéneos por origen (ni por lengua) no implica que las dificultades lingüísticas no existan a la hora de ampliar o cambiar sus círculos relacionales, tal y como demuestran los porcentajes de esta categoría.

“Ellas hablan bien el español ya. Al principio era un problema pero ya no. Tardas como dos años en aprender”

Instituto G. Alumna C23. Marruecos

“Mis amigas son todas de diferentes países, todas sudamericanas. La lengua no es un problema, yo con ellas hablo castellano, los demás más catalán. Yo lo entiendo pero... quizás es por eso por lo que nos hemos relacionado con los otros, porque nosotros hablamos castellano y los otros más catalán”.

Instituto A. Alumna A22. Moldavia

En relación también a la cuestión idiomática, destaca el bajo porcentaje de alumnos autóctonos que atribuye a las diferentes lenguas el hecho de no relacionarse con otros alumnos. Y lo es aún más si tenemos presente la existencia en todos los centros de la muestra de núcleos (de mayores o menores dimensiones) integrados exclusivamente por alumnado autóctono. Solo el 4,6% de alumnos autóctonos han señalado esta categoría, por lo que, al

margen de que la no relación con grupos extranjeros pueda ser justificada de acuerdo a otros elementos (cierre, comportamiento, aficiones...), las distancias idiomáticas están claramente infravaloradas en estos resultados a la vista de los porcentajes observados entre el alumnado extranjero. La poca relevancia otorgada a esta categoría por parte del alumnado autóctono parece deberse al planteamiento genérico de la pregunta: los alumnos nativos no han sido cuestionados específicamente por su no relación con el alumnado extranjero sino por su no pertenencia a otros grupos del instituto. Parece que el alumnado autóctono ha centrado su respuesta en el hecho de no formar parte de otros grupos integrados también mayoritariamente por alumnado autóctono, sin haberse planteado la pregunta en relación al alumnado extranjero. Y esto ha sido corroborado por la aproximación cualitativa a través de las entrevistas. A la pregunta “¿hay alguien del instituto con quien no tengas o tengas poca relación?” el alumnado autóctono ha tendido a responder negativamente, afirmando que establece relaciones –más o menos intensas- con el conjunto de alumnos y limitando a explicitar algún caso de aislamiento extremo. Ante esta respuesta, se plantea una segunda pregunta “¿y con los alumnos extranjeros?” y solo a partir de esta segunda cuestión los alumnos abordan la existencia de dinámicas segregadas con algunos colectivos de alumnado extranjero, en los que se mezclan justificaciones lingüísticas, actitudinales, de voluntad de relación, aficiones y gustos...

“Crec que no és que siguem diferents per diferents orígens, sinó per tenir en comú o no coses. Potser la forma de pensar però no ho sé... la veritat és que tampoc he tingut l'opció d'experimentar-ho”

Instituto A. Alumna C3. Autóctona

Este planteamiento pone de manifiesto que para una parte del alumnado autóctono los grupos de extranjeros no son tomados en consideración en el campo de posibles relaciones, de forma que no han sido objeto de reflexión durante la respuesta del cuestionario. Y esto es especialmente claro en los centros en los que existen amplios grupos alumnado extranjero sin conexión con el colectivo autóctono (Institutos E y F), puesto que el alumnado autóctono de estos centros, a pesar de señalar la categoría *Diferente lengua* en mayor porcentaje (10%), sigue atribuyéndole un peso marcadamente inferior al asignado por sus compañeros extranjeros (50-60%).

Tabla 4.5. Motivos por los cuales no formas parte de otros grupos de tu instituto, por procedencia

	Grupos cerrados	Forma de comportarse	Forma de Vestir	No hobbies	Grupos ya hechos	Diferente lengua	Timidez
Autóctonos (386)	18,8	50,4	3,8	56,6	11,3	4,6	12,4
Extranjeros (157)	14,3	49,3	4,7	42,7	26,7	17,3	27,3

Fuente: elaboración propia

Tabla 4.6. Motivos por los cuales no formas parte de otros grupos de tu instituto, por zonas de procedencia

	Grupos cerrados	Forma de comportarse	Forma de Vestir	No hobbies	Grupos ya hechos	Diferente lengua	Timidez
Europa Este (11)	12,5	22,2	0,0	44,4	33,3	11,1	22,2
América Lat (106)	20,5	60,2	6,0	46,0	30,6	4,8	25,6
Magreb (23)	33,3	46,7	13,3	40,0	20,6	6,7	6,7
China (53)	6,5	29,0	0,0	29,0	22,0	61,3	35,5
Indostán (11)	42,9	28,6	0,0%	42,9	14,3	14,3	42,9

Fuente: elaboración propia

El análisis de las categorías de descarte de las redes relacionales sitúa a *Forma de comportarse* como la primera opción entre los extranjeros y la segunda para los autóctonos (después de la categoría *No hobbies*), habiendo sido escogida por prácticamente la mitad de la muestra de ambos perfiles de alumnos. Una mirada a las procedencias pone de manifiesto importantes diferencias: se trata del motivo de descarte de mayor peso para el alumnado de América Latina y el Magreb (60,2% y 46,7%, respectivamente), mientras que se reduce notablemente para el resto de procedencias. Se trata, en ambos casos, de colectivos con conocimientos de las lenguas del país receptor (en el caso del alumnado de América Latina por tratarse de una misma lengua y, como se ha comentado previamente, para los alumnos magrebíes por una mayor escolarización en Cataluña previa a la entrada al instituto). La inexistencia de dificultades lingüísticas parece facilitar que sean las cuestiones individuales (carácter, comportamiento, etc...) las que acaben determinando con qué amigos no se relacionan. En otras palabras, ante la falta de elementos externos que limiten o dificulten el establecimiento de vínculos de amistad y, por lo tanto, restrinjan el campo de relaciones posibles –como podrían ser las dificultades lingüísticas, las distancias culturales, etc.-, adquieren mayor relevancia cuestiones vinculadas estrictamente a las características personales, a aquello que se percibe de los otros por su forma de actuar (valores, comportamiento, actitudes...):

Yo soy un poco infantil y veo que otra gente ya va pensando en otras cosas y no... yo no, quiero seguir con mi lado de niña, de persona pequeña... y los demás van de mayores. Yo he salido pero creo que cada cosa a su momento y creo que este es un momento de apenas ir entrando en esa etapa: fumar, hablar de sexo... lo escucho, puedo opinar pero me distancio”.

Instituto B. Alumna A2. Venezuela

“Forma de pensar es diferente. Aquí mucha fiesta y nosotras en casa. No m’agrada gaire sortir de festa. Fora institut nosaltres en casa jugar o jugar a bàsquet amb xinesos”

Instituto F. Alumna B25. China

Para algunos alumnos extranjeros, además, bajo las *Formas de comportarse* se engloban actitudes de racismo, xenofobia o discriminación, más o menos explícitas y más o menos intensas. A través de las entrevistas se han captado numerosas experiencias que van desde insultos racistas a agresiones físicas, pasando por estadios variados de exclusión. Estos procesos son vividos con más intensidad por parte de aquellos alumnos con mayor conocimiento de la lengua (puesto que con la capacidad de comunicación se acrecienta también la sensibilidad hacia formas de violencia simbólica más sutil) pero también es necesario tener presentes los ejes de discriminación que operan en cada centro escolar (no siempre son las mismas procedencias las que acaban siendo víctima de las actitudes racistas y esto responde, entre otras cuestiones, a elementos como las relaciones de poder entre minorías y mayorías). Sea como fuere, los alumnos entrevistados han expresado así su rechazo a relacionarse con aquellos compañeros por los que se han sentido discriminados:

“Hay gente a la que no gusta que tú eres *xinès* y *així*. Hay gente que no llama mi nombre y decir ‘china, china’. Antes sí ahora son pocos”

Instituto C. Alumna A27. China

“Los españoles hay algunos que son muy chulitos y dicen ‘ah, mira, eres extranjera’ y se ríen de ti porque no sabes hablar, porque a mí me pasó cuando yo vine había una chica que empezó a decirme que yo tenía piojos, no sé qué... que no sé hablar...”

Instituto C. Alumna A12. Rumanía

“Había un chico que iba a mi curso a 2o y era racista, ahora ha perdido el curso y va a 3o. Insultaba, insultaba por insultar... te mandaba a la mierda por ser latinoamericano”

Instituto F. Alumno B3. Ecuador

“Años pasados había habido momentos racistas, había un grupo que se metía con mis amigos por ser de diferente color, había unos más negros, más claros... todos nos juntábamos pero los españoles buscaban siempre pelea, era un grupo muy concreto”

Instituto G. Alumna C3. Ecuador

Es necesario apuntar que no todos los jóvenes extranjeros han experimentado actitudes de rechazo o discriminación. De hecho, también han sido numerosas las referencias a la buena acogida que recibieron por parte de sus compañeros (autóctonos y extranjeros) durante los primeros momentos de incorporación al instituto:

“Fueron los que iban a mi clase y los que se acercaban a mí porque como yo no sabía nada, ellos tenían paciencia conmigo, me acogieron”.

Instituto C. Alumna A12. Rumanía

“Se me acercaba la gente, yo soy tímido pero se me acercó uno, me habló, después me presentó a gente y luego me incorporé al grupo. Este amigo iba a otra clase pero se me abrió y yo... él es de aquí”.

Instituto F. Alumna B13. Ecuador

“At the beginning I felt nervous but friends talked to me, they came to me to ask ‘what’s your name’ where do you come from?”

Instituto F. Alumna D13. India

En relación al peso que *No compartir hobbies* parece tener sobre la constitución de las redes relacionales, se observa en primer lugar que es una categoría señalada en mayor proporción por autóctonos (56,6%) que por extranjeros (42,7%). Aunque las aficiones se configuran como un elemento de descarte destacado para ambos colectivos, en los extranjeros su importancia es menor. Cabe aquí recordar que para una parte de los alumnos, los amigos del instituto se circunscriben al espacio escolar, disponiendo de otras redes relacionales con las que compartir los espacios y momentos de ocio. En el caso del alumnado extranjero, tal y como recoge buena parte de las entrevistas, se observa una clara dicotomía entre los amigos del instituto (más o menos diversos según la procedencia) y los de fuera del instituto (integrados mayoritariamente por amigos con los que se comparte la procedencia):

“No, yo salgo más con los de Rumanía, es que es diferente, piensan como yo, tenemos otras costumbres, cuando salimos de fiesta, por ejemplo, a algunos españoles les parece raro bailar no sé cómo y a los rumanos no, pero también salgo con españoles”

Instituto C. Alumna A12. Rumanía

“Si quedem fora i també tinc un altre grup d’amics, alguns són amics dels meus pares que com ens reunim, són tots de Bangladesh”.

Instituto F. Alumna A25. Bangladesh

“Voy con dos amigos, ecuatorianos, son mis primos lejanos y son buenos amigos. A uno lo conocía ya de Ecuador y al otro aquí, somos tres. Estoy más tiempo con mis primos, a veces voy con los del cole”.

Instituto F. Alumno B3. Ecuador

“At weekend I play cricket with friends from Pakistan and India, we meet to play cricket. I met them here, there is a small community. I go to the Church and we meet there”

Instituto F. Alumna D13. India

“No, mis amigos son los árabes. Cuando salimos del cole voy a jugar al fútbol, también con Bolivia y eso. Los españoles solo en el instituto. No me gusta lo que hacen ellos, los sábados se van a discotecas y no sé qué”.

Instituto G. Alumno A4. Marruecos

Apuntábamos en otra investigación (Alegre, Benito y González, 2007) que la experiencia de sentirse discriminado orienta la construcción de lazos relacionales, a la vez que frena el establecimiento de según qué otros intercambios. Los campos de relaciones posibles no solo están condicionados por la existencia de mayores o menores distancias idiomáticas entre los diferentes colectivos, sino también de acuerdo a las actitudes de aceptación o rechazo hacia el alumnado extranjero, a la percepción del grado de apertura o cierre de las redes sociales del contexto. Las tres categorías presentadas en el punto anterior como expresiones de las percepciones de la existencia de mayor o menor margen para la elección de grupo (*Grupos cerrados*, *Grupos ya hechos* y *Timidez*) permiten observar algunas diferencias en función de la procedencia. En primer lugar, la única categoría señalada por el alumnado autóctono en mayor porcentaje que los extranjeros es la de *Grupos cerrados*, es decir, la que atribuye a la falta voluntad ajena, del resto de grupos, de abrirse a nuevas incorporaciones la no opción por estos grupos (18,8% de autóctonos frente al 14,3% de extranjeros). En las entrevistas, han sido recurrentes a las expresiones referidas a la cerrazón de los grupos integrados por extranjeros, especialmente por parte del alumnado autóctono:

“Crec que tenen por que nosaltres tenim un rebug cap a ells i se separen ells. D'entrada m'agradaria tenir amics de diferents orígens però no es dóna la situació”

Instituto A. Alumna C3. Autóctona

“No tinc amics del Marroc, alguns anaven a la mateixa classe però no érem amics... No sé, ells també s'aparten una mica i tu ja no vols obrir-te ni res. Tindríem que ser els dos però si veus que ells no ho fan”...

Instituto G. Alumna B12. Autóctona

Pero no es esta una impresión solo expresada por el alumnado autóctono. Las entrevistas también han hecho emerger la opinión que una parte del alumnado extranjero tiene bien sobre los autóctonos, bien sobre otros extranjeros respecto a su bajo nivel de apertura:

“Los otros son más callados, no hablan. Los míos son más abiertos, platican más... por eso fui con ellos”.

Instituto F. Alumno B3. Ecuador

“Con las chicas extranjeras no nos hablamos. No sé por qué... son más cerradas”

Instituto A. Alumna A9. Ecuador

“Algunos son muy cerrados, cuesta tener amigos. En clase no, pero en la hora del patio...”

Instituto G. Alumna A1. Perú

Entre el alumnado extranjero se configura como opción más señalada aquella que atribuye a la propia *timidez* la incapacidad de ampliar el círculo relacional (27,3% de extranjeros frente al 12,4% de autóctonos). Han sido abundantes las referencias a este rasgo por parte de los alumnos entrevistados, tanto la vivida en primera persona como la observada como una limitación de sus compañeros:

“Fue difícil, mucho, ellas son muy extrovertidas y me dijeron que fuera con ellas pero yo estaba muy nerviosa y estaba todo el tiempo callada”.

Instituto B. Alumno A2. Venezuela

“Para conocer a la gente tienes que ir tú a hablar con ellos y da vergüenza, aunque depende de cómo te traten (...) Fue muy difícil, era otro ambiente. A la hora de hablar y todo eso, nosotros somos muy tímidos y aquí... pues no”

Instituto G. Alumna E6. India

El análisis por procedencias permite observar la relación existente entre la categoría *Timidez* y *Hablar diferentes lenguas*, siendo los colectivos chino y de Indostán los que señalan ambas categorías con mayor frecuencia. De nuevo, las limitaciones lingüísticas parecen encontrarse tras las dificultades relacionales, en este caso traducidas en los miedos e inseguridades que se esconden tras la timidez. Para el resto de procedencias, entre un 22% y un 26,5% ha señalado también esta opción, reduciéndose al 6,7% en el caso del alumnado magrebí. Así lo explica una de las alumnas entrevistadas:

En el instituto ya fue fácil porque yo antes era muy tímida, tenía miedo de hablar con la gente de aquí (...). En el cole había chinos y hablaba con ellos porque no sabía hablar ni castellano ni catalán, entonces jugaba con chinos. En instituto mejor porque ya hablaba más y no daba vergüenza.

Instituto A. Alumna D21. China

Con unos porcentajes similares a los de *Timidez* –tanto para autóctonos como para extranjeros– se sitúa la categoría intermedia *Grupos ya hechos*, es decir, la opción que hace referencia a la percepción de que los grupos ya están creados, por lo que, sin valorar si hay

actitud o no de cerrazón, se opta por aquellos otros que se perciben como no constituidos o en proceso de creación. Esta categoría denota una cierta comprensión ante la existencia de dinámicas anteriores a la incorporación al instituto que, sin ser conscientemente excluyentes, limitan el campo de relaciones posibles para el alumnado de reciente incorporación.

Así pues, las opciones *Timidez* y *Grupos ya hechos* parecen expresar la inexistencia de intentos de contacto, es decir, se trata de justificaciones que responden a percepciones subjetivas que no implican que hayan existido intentos fallidos de establecer contacto con otros compañeros del instituto. En cambio, la categoría *Grupos cerrados* apunta a un cierto rechazo por parte de los otros ante algunos intentos de aproximación. Si comparamos los resultados de *Timidez* con los de la categoría *Grupos cerrados* observamos que para todas las procedencias –excepto la de Magreb e Indostán- son menos los alumnos que consideran que es responsabilidad de los otros y de su cerrazón lo que no les permite entrar en contacto. Los porcentajes son especialmente bajos entre los alumnos de Europa del Este (12,5%) y China (6,5%). En cambio, un 40% del alumnado del Indostán y un tercio de los alumnos magrebíes han señalado esta última opción. Cabe recordar de nuevo la vinculación entre estas experiencias y las situaciones de rechazo o discriminación que experimentan, en mayor medida, determinados colectivos extranjeros.

Vale la pena aclarar también que la existencia de grupos ya hechos o de grupos cerrados no ha sido marcada en exclusiva por el alumnado de incorporación tardía, ni tan solo por el alumnado extranjero, sino que se trata de categorías también señaladas por el alumnado autóctono o aquel alumnado extranjero escolarizado en el país receptor desde la primaria, aunque en porcentajes inferiores.

Sea como fuere, los datos obtenidos en el cuestionario y las entrevistas muestran que la salida más plausible en aquellos ambientes percibidos como hostiles o de cierre relacional es la búsqueda de apoyo en aquellas redes que están abiertas o se perciben como tal. Frecuentemente esta función de acogida y apoyo la ofrecen, principalmente, aquellos grupos de compañeros de un mismo origen o, en el caso de grupos minoritarios, de compañeros con los que no se comparte una misma procedencia pero sí la experiencia del proceso migratorio. A veces, se trata de unas dinámicas de acogida ya consolidadas por parte de los propios alumnos, otras son producto de la intervención del profesorado.

“Primer dia, xinesos venen i et diuen “com et dius?” i nosaltres fem això ara amb els nous”

Instituto F. Alumna B17. China

“De mi mismo país, no los conocía pero porque son siempre los que se saben abrir más, los que te acogen. A mí no me hubiese molestado llevarme con lo que eran de aquí pero ellos fueron los que primero me acogieron”

Instituto C. Alumno B9. Ecuador

“Fue la profesora la que les dijo que me ayudasen un poco y me iban hablando, y por ejemplo, les pedía cosas prestadas y me lo daban, y los apuntes que me faltaban”

Instituto G. Alumna A1. Perú

“Cuando viene uno nuevo los profes nos dicen que le enseñemos cómo funciona el cole y ahí pues ya nos conocemos cuando llega uno nuevo, nosotros le ayudamos, si quiere venir con nosotros bien, si no.... pues como hay más gente que habla con él...”

Instituto G. Alumna C3. Ecuador

“Al principio, cuando llegaron las marroquíes, yo iba con las españolas porque ya iba con ellas y claro, viene un día una profe y me dice ‘¿por qué no acompañas a esas *marroquinas* que están dos solas y les enseñas un poco?’ Y desde ahí que las he ido conociendo, voy a la hora del patio, a veces voy con ellas, a veces no”.

Instituto G. Alumna C23. Marruecos

He dejado para el final la única categoría que atañe en exclusiva al alumnado extranjero: la asistencia a un *Aula de acogida*. Dedicaré más atención a este punto en el apartado 7.1 pero es oportuno apuntar aquí que para el 18,5% de alumnos extranjeros de la muestra la convivencia en este dispositivo de atención a la diversidad ha sido motivo de creación o refuerzo de sus redes relacionales. Las diferencias por procedencias son importantes, mientras que solo el 5,6% el colectivo magrebí ha señalado esta opción, el porcentaje se incrementa hasta el 40,6% en el caso de los alumnos chinos. Volveré más adelante sobre este aspecto para abordar más en profundidad el papel del aula de acogida como elemento estructurador de las amistades del alumnado extranjero.

En conclusión, mientras el alumnado autóctono afirma que la construcción de sus redes relacionales responde, en primer lugar, a la convivencia en el instituto, seguido del hecho de compartir aficiones y de conocerse de tiempo atrás; en el caso del alumnado extranjero se incrementa el peso que el instituto juega en la construcción relacional (sobre todo, por la inexistencia de redes relacionales anteriores a la entrada de la secundaria) y adquiere relevancia, por delante de las aficiones, el hecho de compartir lengua o procedencia. Las diferencias, además, no se centran solamente en la frecuencia de respuesta de cada una de estas categorías sino que el trabajo de campo cualitativo permite observar algunas particularidades experimentadas especialmente o con más fuerza por parte del alumnado

extranjero: dificultades lingüísticas, timidez, discriminación y racismo, agradecimiento por saberse acogidos... y todo ello influye en la constitución de sus redes de amistad.

Finalmente, cabe destacar que el colectivo extranjero no es homogéneo sino que presenta una diversidad interna en relación a la procedencia, al tiempo de escolarización, a las distancias lingüísticas, a las redes de solidaridad, a la relación de mayorías y minorías... elementos que han de ser tenidos en consideración en el análisis de las diferentes justificaciones respecto al porqué han optado por unos amigos y han descartado a otros.

Capítulo 5.

Redes relacionales en los institutos: una aproximación descriptiva

El análisis de los ocho centros de la muestra permite observar un interesante abanico de estructuras relacionales y de lógicas diferenciadas de establecimiento de vínculos de amistad entre el alumnado adolescente. Al margen de las características propias de cada instituto en relación a la composición escolar (porcentaje de alumnado extranjero, procedencias mayoritarias, etc.) y de la estructura organizativa del mismo (aula de acogida, agrupaciones flexibles...), hay ciertos elementos relacionales presentes en todos ellos.

En este capítulo se analizan las redes relacionales de centro (sociométricas), sin profundizar en el análisis de las redes individuales desplegadas por cada alumno extranjero (egocentradas o egoredes), que serán objeto de atención más adelante. De esta forma, las redes relacionales de los diferentes institutos se han construido a partir del cruce de todas las percepciones expresadas por el conjunto de alumnos del centro. Interesa aquí observar los diferentes posicionamientos de los diferentes alumnos en la red de cada centro e identificar su posible vinculación con la variable procedencia. En otras palabras, esta primera aproximación al mapa relacional de los institutos pretende poner de manifiesto la importancia de la variable procedencia (entendida como dicotómica –extranjero vs autóctono- pero también como categórica –en función de los diferentes contextos geográficos de procedencia-) en la configuración de unas u otras redes de amistad.

Esta primera mirada permite detectar en todas las redes analizadas tres espacios relacionales fácilmente identificables. En primer lugar, un espacio integrado mayoritariamente –a menudo exclusivamente- por alumnado autóctono. En función del centro variará el volumen de alumnos que han transitado juntos desde la educación primaria y el número de estudiantes que comparten un mismo grupo-clase, pero en todos ellos se detecta este núcleo, más o menos amplio, donde la presencia de extranjeros bien es inexistente, bien se limita a estudiantes con una larga trayectoria en el sistema educativo catalán, generalmente incorporados durante el ciclo infantil o la educación primaria.

En segundo lugar, en todos los institutos de la muestra se observa un espacio mixto en la red. Es decir, en ningún centro existe una ruptura o segregación interna total según la procedencia,

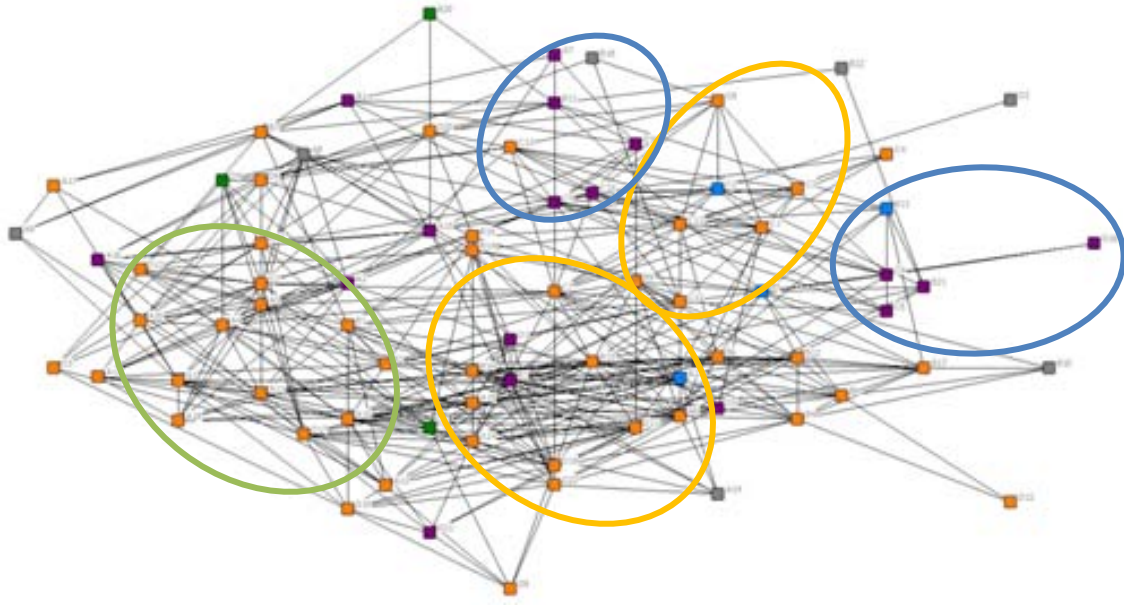
sino que en todos ellos existe un espacio de contacto entre alumnado extranjero y autóctono. La amplitud y peso de este espacio heterogéneo determina el grado de contacto intercultural del centro. Cuanto mayor sea este espacio mixto, menores serán los espacios monoculturales (ya sean de autóctonos o de extranjeros) y, por lo tanto, se hablará de una reducción de la segregación interna.

Por último, en todos los institutos se detecta la existencia de uno o más grupos integrados exclusivamente por alumnado extranjero. Estos grupos pueden estar más o menos fragmentados en función de las procedencias escolarizadas en cada centro. Así, en los centros en los que predomina una única procedencia, los estudiantes que pertenecen a ella tienden a unirse formando un único gran grupo. En cambio, aquellas procedencias menos presentes optan por la configuración de pequeños grupos, ya sean de un único origen o producto de la mezcla de diferentes nacionalidades.

De forma muy resumida, en todos los institutos se observan espacios claramente monoculturales (entendidos como grupos formados exclusivamente por alumnado extranjero y espacios integrados totalmente por población autóctona) y espacios interculturales (expresados como contextos de convivencia entre alumnado autóctono y extranjero). El mapa relacional ideal sería aquel en el cual los espacios monoculturales fueran mínimos y la mayor parte del alumnado formara parte de espacios de contacto intercultural. En otras palabras, la red relacional de un instituto sería “no segregada” cuando no fuera posible señalar la procedencia como causa de las relaciones entre alumnos. Si bien el objetivo último de cualquier política de centro es la desaparición de los espacios segregados, desde una perspectiva posibilista este objetivo se limita a la maximización de los espacios mixtos.

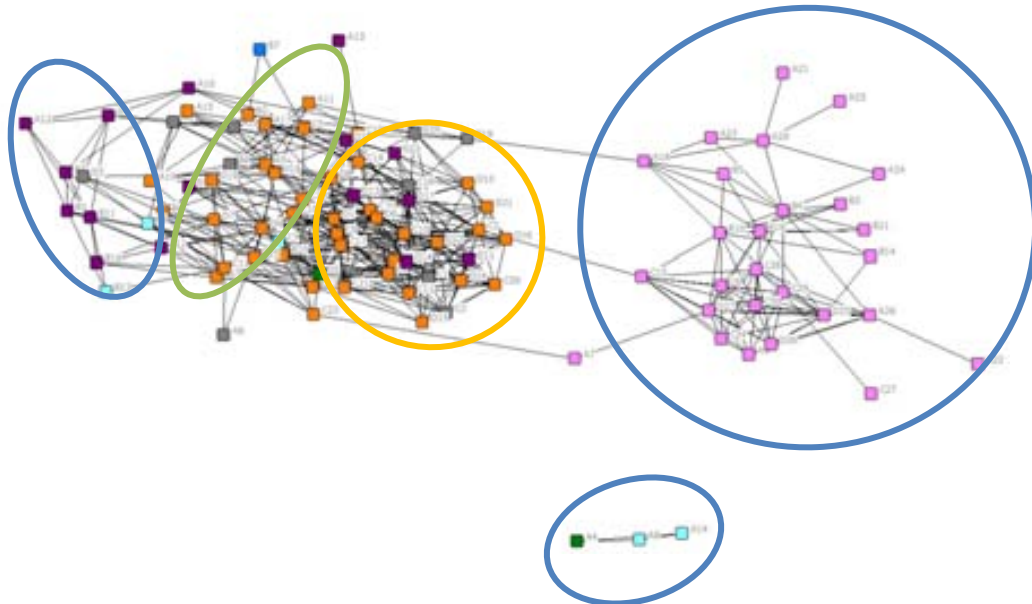
A continuación se muestran los mapas relacionales de dos de los centros de la muestra con características contrastantes. En el primero (Instituto B), la red se muestra ampliamente heterogénea, siendo mayoritarios los espacios mixtos de la misma. Aún así, es posible identificar los tres tipos de espacios anteriormente mencionados: rodeados en azul se identifican los grupos integrados prácticamente de forma exclusiva por alumnado extranjero (Europa del Este –nodos azules- y América Latina –nodos lilas- en el extremo derecho y en la parte superior); en la parte izquierda, rodeado en color verde, se detecta una agrupación de alumnado autóctono (nodos naranjas) y, finalmente, en el centro de la red los círculos naranjas identifican los espacios mixtos. En este instituto no se detectan espacios totalmente segregados, de forma que todos estos grupos establecen vínculos con otros, configurando, como apuntaba, una red fuertemente heterogénea y cohesionada.

Figura 5.1. Red relacional del Instituto B, según procedencia



En el siguiente caso, por el contrario, son las redes homogéneas las más destacadas, pudiéndose observar espacios monoculturales totalmente aislados respecto al resto de grupos relacionales.

Figura 5.2. Red relacional del Instituto E, según procedencia



Rodeados en color azul, en la parte derecha de la red se observa el aislamiento del numeroso colectivo chino (nodos rosas) y en la parte inferior un pequeño grupo, también desconectado, integrado por alumnos de Indostán (nodos turquesa) y el Magreb (nodos verdes). En la parte izquierda, aunque no aislados del resto de alumnos, se concentran las redes integradas por alumnos procedentes de América Latina (nodos lilas) y Europa del Este (nodos azules). En el centro de la red, rodeados por un círculo verde los alumnos autóctonos (nodos naranjas) y, en amarillo, un espacio de relación intercultural, principalmente formado por alumnos autóctonos y latinoamericanos.

Veremos en los próximos capítulos algunos de los factores que parecen explicar la existencia de lógicas relacionales diferenciadas por parte del alumnado extranjero de diversos centros educativos. Prestaremos atención, principalmente, a las estructuras organizativas del principal dispositivo de atención a la diversidad (aula de acogida) y de las aulas ordinarias; abordando previamente el impacto que las redes originadas en la educación primaria tienen sobre los nexos relacionales establecidos durante la secundaria.

Capítulo 6.

La educación primaria y la conformación de las redes de amistad

Esta tesis centra su atención en las redes relacionales que tienen lugar en los centros de educación secundaria pero es necesario analizar el impacto que sobre ellas tienen las amistades creadas con anterioridad, principalmente durante la educación primaria.

Es habitual que el discurso y las preocupaciones vinculadas a la integración del alumnado extranjero centren su atención en los institutos, puesto que es generalizada la percepción de que el alumnado que llega durante la primaria se puede integrar de forma más *natural* que aquel que llega en edades más avanzadas. Si bien es cierto que al incrementar la edad de llegada, aumentan las dificultades derivadas del proceso migratorio –especialmente cuando este se produce en plena adolescencia-, no es tan cierto (o no siempre lo es) que la integración sea *natural* y sencilla para los alumnos que se escolarizan en la etapa primaria. Las circunstancias en que se produce el proceso migratorio, la acogida recibida en la escuela primaria, las características de los centros educativos –tanto organizativos como de composición escolar- y, evidentemente, los rasgos individuales (timidez, sociabilidad, miedos...) tanto del alumnado extranjero como de los compañeros autóctonos desembocan en la configuración de diferentes procesos de integración por parte del alumnado de nueva incorporación.

Por todo esto, es de interés para el objeto de estudio de esta investigación observar la relevancia de las redes de amistad de la educación primaria en la configuración de las redes relacionales del alumnado extranjero en los institutos de educación secundaria. Diversas variables serán incorporadas al análisis: el curso de llegada del alumno, el grado de mantenimiento de las relaciones en el paso a la educación secundaria y, finalmente, el grado de interculturalidad de las redes creadas durante la educación primaria.

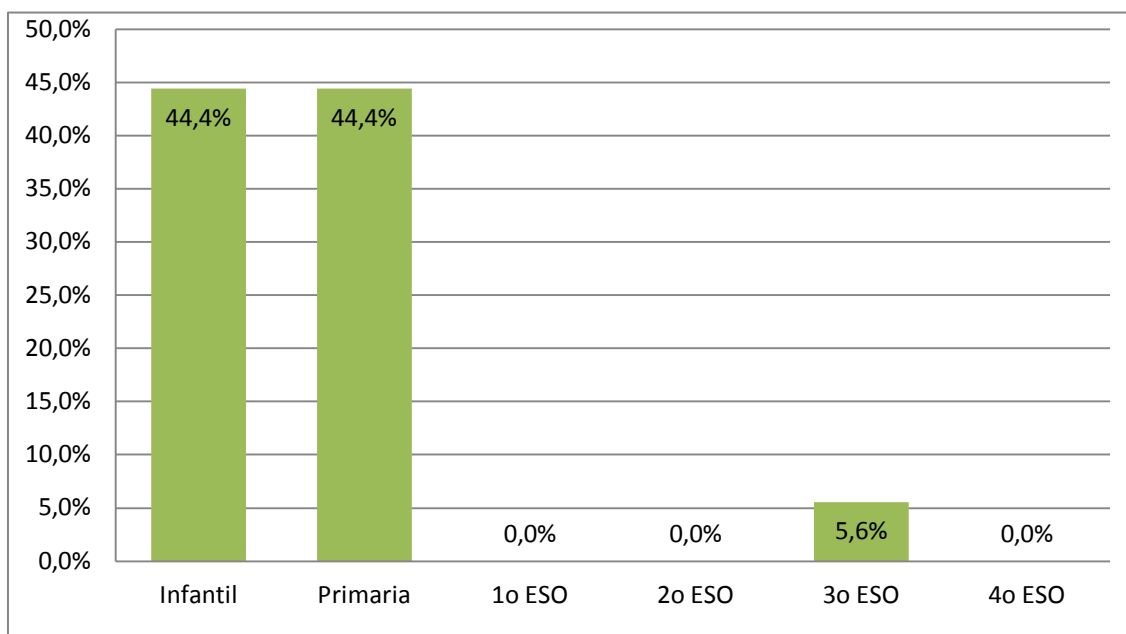
6.1 Curso de llegada y creación de redes relacionales

Veámos antes (capítulo 4) que una parte importante de las redes relacionales del instituto tiene su origen en la educación primaria, a pesar de que la transición a la secundaria se

configura como un momento de ruptura de algunos lazos relacionales y de modificación de algunos otros. Esto es así para el conjunto del alumnado autóctono y extranjero que ha cursado educación primaria en el país receptor pero es lógico pensar que si no es lo mismo iniciar la escolarización en el instituto que hacerlo en primaria, tampoco lo es incorporarse en quinto o sexto de primaria que durante el ciclo infantil. Ni las dificultades asociadas a la creación de redes relacionales son las mismas, ni lo es la intensidad con que son vividas.

El gráfico * muestra la relación existente entre el hecho de tener contacto con compañeros a quienes se conoce con anterioridad a la entrada al instituto y la etapa educativa a la que el alumno extranjero se incorpora al sistema educativo catalán. Se establecen diferencias entre la etapa infantil (3-5 años), primaria (6-12) y secundaria (12-16), detallando en este último caso los cuatro cursos que la componen.

Gráfico 6.1. Amistades anteriores al instituto del alumnado extranjero, según curso de llegada



Fuente: elaboración propia

Como era esperable, entre el alumnado extranjero incorporado directamente a la educación secundaria son prácticamente inexistentes los contactos previos a la entrada al instituto. Estos alumnos se escolarizan en los institutos recién llegados de sus contextos de origen, por lo que son reducidas las probabilidades de haber establecido amistades con anterioridad. Podría suceder, aunque los datos aquí recogidos muestran que son escasos estos casos, que algunos alumnos inmigrantes conozcan a otros compañeros ya desde sus respectivos países de procedencia puesto que en algunos centros educativos las comunidades migradas provienen de un mismo y concreto punto de origen, de forma que podría ocurrir que algunos lazos

relacionales forjados con anterioridad al proceso migratorio encontraran continuidad en el país receptor.

Los datos referentes al alumnado extranjero llegado al país receptor durante los ciclos de educación infantil y primaria muestran una mayor referencia a la infancia como motivo de unión a sus amigos, en comparación con la secundaria. Aproximadamente el 44,4% de estos alumnos han señalado la educación primaria y el conocerse desde pequeños como origen de una parte de su red relacional. Es por tanto posible afirmar que el haber compartido clase durante la escuela primaria ayuda a la conformación de redes relacionales, puesto que es el primer espacio en el que el alumnado extranjero entra en contacto con otros alumnos y, por lo tanto, donde inicia su proceso de integración relacional. En cambio, entre el alumnado incorporado directamente a la educación secundaria, son pocos los casos en los que las amistades tienen un largo recorrido. Solo el 5,6% del alumnado llegado en 3º de ESO afirma tener amigos que se remontan a un período anterior a la entrada al instituto y se trata, inequívocamente, de amistades forjadas en el país de origen.

Los datos indican, pues, que algo menos de la mitad de los alumnos extranjeros llegados durante la educación infantil y primaria mantienen en la educación secundaria amigos de sus primeras etapas educativas. El porcentaje es algo inferior al del alumnado autóctono que en un 55% afirman mantener vínculos relacionales originados durante la infancia. Se observa así que tanto para autóctonos como para extranjeros, aunque de forma más intensa entre estos últimos, la transición a la educación secundaria implica una ruptura con los lazos relacionales anteriores. Veamos a continuación los factores que están detrás de estos cambios.

6.2 El mantenimiento de las redes relacionales en la transición de la educación primaria a la secundaria

A excepción de algunas –pocas– experiencias que bajo el título “3-16” plantean la configuración de un itinerario escolar continuo desde la entrada en la educación universal (P3) hasta la finalización de la educación secundaria obligatoria (4º de ESO), la red educativa pública está conformada por escuelas de primaria e institutos de secundaria independientes. En los últimos años se han desarrollado políticas públicas dirigidas a reducir el impacto socioeducativo de la transición entre primaria y secundaria, lo que ha desembocado en la vinculación de ambos niveles educativos mediante la adscripción de un grupo de escuelas de primaria a un reducido número de institutos (generalmente dos o tres) a través del otorgamiento de preferencia en la matriculación en centros adscritos. Se intenta, de este

modo, facilitar la coordinación entre los equipos docentes de estos centros. No obstante, como norma general, los institutos reciben alumnado de diferentes escuelas de primaria y, a su vez, el alumnado de cada escuela de primaria se escolariza en diferentes institutos de secundaria.

Este sistema comporta que el paso de la educación primaria a la secundaria no se convierta solo en un cambio a nivel de profesorado e instalaciones sino que vaya acompañado también de una modificación de las redes relacionales de los alumnos. Estos transitan hacia la educación secundaria con una parte (más o menos amplia) de sus amistades pero en ningún caso se produce una continuidad del grupo-clase completo con el que se ha compartido aula durante la infancia. Además, en función de las políticas organizativas de los institutos, se dará prioridad al mantenimiento de los núcleos relacionales llegados desde la escuela o se optará por su distribución en diferentes grupos-clase. Sea como fuere, los alumnos experimentan la llegada al instituto como el inicio de una nueva etapa durante la cual se transformarán sus vínculos relacionales, bien por sustitución, bien por ampliación de las redes anteriores. Es importante, pues, conocer cuál es el peso de las redes relacionales configuradas durante la primaria, en tanto que génesis de buena parte de las redes de la educación secundaria. Si bien no se trata de un factor estructural propio del instituto –objeto de estudio de esta investigación–, la transición entre primaria y secundaria es, sin duda, un elemento de necesario análisis que para comprender el margen de impacto de los factores estructurales que abordaré más adelante.

El trabajo de campo que fundamenta esta investigación no permite conocer con total seguridad el grado de traspaso directo de las redes relacionales entre ambas etapas educativas, puesto que no es posible identificar las escuelas de primaria de las que proviene cada alumno. No obstante, como *proxy* a las redes relacionales de la primaria se utilizarán dos indicadores: por un lado, la categoría *Infancia* señalada como justificación de la pertenencia al grupo de amigos y, por el otro, los vínculos diádicos que los propios alumnos indican haber iniciado con anterioridad al instituto. Cabe advertir, en primer lugar, que no es posible asegurar que *Infancia* sea sinónimo de escuela primaria puesto que algunos vínculos pueden haberse generado en un entorno de proximidad externo a la misma (barrio, agrupaciones de ocio...), aunque es previsible que sea el espacio escolar el más importante por su relevancia en los procesos de socialización. En segundo lugar, la información disponible remite a una imagen fija, a un momento concreto, de forma que es patente la falta de información longitudinal que podría facilitar la comprensión del proceso a través del cual desde la escuela primaria hasta 4º

de ESO se han ido transformando las amistades de los alumnos extranjeros. Son varias las preguntas que quedan sin respuesta: ¿qué elementos han propiciado los cambios o las permanencias? ¿desde cuándo se ha mantenido estable la estructura relacional actual? ¿qué alumnos han funcionado de puente o como captadores de nuevos amigos? ¿cuáles han sido las nuevas incorporaciones? ¿qué bajas se han producido en cada red? Todo esto obliga a ser cautelosos en las interpretaciones de los datos disponibles pero, a pesar de estas limitaciones, la mirada a estas redes aporta información interesante para el análisis.

La tabla 6.1 muestra los ocho institutos de la muestra, ordenados según el porcentaje de alumnado extranjero llegado al país receptor durante la educación infantil y primaria, y aporta información sobre el porcentaje de alumnado inmigrado que ha referenciado su infancia como origen de una parte de sus actuales redes relacionales. Cabe destacar que en el conjunto de la muestra, como apuntaba en el capítulo 4, los alumnos extranjeros presentan una tasa de mantenimiento de la amistad de la infancia similar a la del alumnado autóctono pero los datos mostrados ahora por institutos muestran lógicas de transición y mantenimiento de redes relacionales diferenciadas en función de los centros.

Tabla 6.1. Institutos según alumnado extranjero escolarizado en el país receptor desde primaria y redes de amistades creadas con anterioridad al instituto.

INSTITUTO	Alumnado extranjero que ha cursado primaria en el país receptor (%)	Alumnado extranjero con amistades anteriores al instituto (%)	Relación entre % que ha cursado primaria y % que mantiene relaciones anteriores al instituto (%)
Instituto F	20,0	26,7	1,3
Instituto D	22,2	11,1	0,5
Instituto C	31,3	25,0	0,8
Instituto E	40,0	14,3	0,4
Instituto B	45,0	25,0	0,6
Instituto G	50,0	12,5	0,3
Instituto A	65,0	25,0	0,4
Instituto H	100,0	0,0	0,0

Fuente: elaboración propia

Estos datos apuntan a la falta de relación entre el porcentaje de alumnos extranjeros que han cursado educación primaria en el país receptor y el porcentaje de alumnos extranjeros que han atribuido a la infancia el origen de sus vínculos relacionales. A modo de ejemplo, en el Instituto H con un 100% de alumnos extranjeros que han estado escolarizados en la educación primaria, ninguno de ellos ha señalado la infancia como origen de sus amistades. En un sentido contrario, en el Instituto F, con solo un 20% de alumnado inmigrante procedente de primarias

catalanas, más de un 26% de los alumnos extranjeros afirman tener amistades originadas con anterioridad al instituto.

De hecho, es posible identificar dos escenarios relacionales conformados a partir de las respuestas dadas a la categoría *Infancia* como origen de sus redes de amistad por parte del alumnado extranjero de la muestra. Por un lado encontramos los Institutos B, C, D y F donde más de la mitad de los alumnos extranjeros que han cursado primaria en el país receptor afirman mantener los lazos relacionales creados durante esa etapa. Por el otro, los Institutos A, E, G y H¹³ que son los contextos donde un menor porcentaje de estos alumnos afirma tener amistades forjadas en esa etapa educativa inicial. Se da la paradoja que es en los centros con menor porcentaje de alumnado extranjero escolarizado durante la primaria donde se observa un mayor número de alumnos que afirman haber transitado con amistades desde la etapa educativa anterior, y a la inversa. Así pues, el eje diferenciador de ambos grupos de centros no sería el nivel de alumnos extranjeros llegados durante la primaria sino el volumen de estos alumnos que transitan con amigos hacia la secundaria.

La falta de relación entre la escolarización primaria y el volumen de amistades originadas en esta etapa educativa en algunos centros educativos puede responder a diversos factores. Un primer elemento a tener presente es la existencia de una movilidad residencial más elevada entre el colectivo extranjero que entre el alumnado autóctono: unos índices de vivienda en propiedad inferiores a los de la media española¹⁴ facilitan los cambios de domicilio y, consecuentemente, de centro escolar. En segundo lugar, esta movilidad residencial se ha visto impulsada por la crisis económica que ha provocado un especial deterioro de las condiciones laborales de las familias extranjeras y, por lo tanto, ha forzado la búsqueda de lugares de residencia adaptados a nuevas circunstancias económicas. Todo esto condiciona que un volumen importante de alumnos extranjeros que han sido escolarizados en escuelas primarias del país receptor hayan continuado su itinerario formativo en barrios o municipios diferentes a

¹³ El reducido número de alumnos extranjeros escolarizados en el Instituto H obliga a prescindir de este caso en el análisis de la interculturalidad de sus redes relacionales.

¹⁴ El informe "Acceso a la Propiedad de Vivienda de la Población Inmigrante" elaborado por José Aranda Aznar publicado por el Ministerio de Vivienda recoge los siguientes datos: mientras que la media española de vivienda principal en propiedad se sitúa en torno al 82,17%, esta cifra se reduce al 36,96% para el colectivo de nacionalidades extranjeras. El dato es incluso inferior (12,9%) si tenemos en consideración solo los países periféricos, es decir, centramos atención en las procedencias mayoritarias de la inmigración y, por lo tanto, no tenemos en consideración los extranjeros procedentes de la Unión Europea (15), Estados Unidos y Canadá.

donde los iniciaron, siendo escolarizados en institutos no adscritos a sus escuelas primarias y, por lo tanto, transitando en solitario de una etapa a otra.¹⁵

Un segundo elemento explicativo hace referencia a la voluntad de algunos alumnos extranjeros de aprovechar el paso al instituto como momento de cambio, de renovación relacional. Este elemento, compartido seguramente también por una parte importante del alumnado autóctono, adquiere mayor fuerza entre el alumnado extranjero. Apuntábamos en otra publicación (Alegre, Benito y González, 2007) cómo los inicios marcan el campo de relaciones posibles del alumnado de nueva incorporación y cómo de difícil es cambiar estas vinculaciones iniciales. Por un lado, estos primeros amigos son de gran ayuda en los inicios puesto que dan seguridad, protección, empatía... de forma que cuando alguien se plantea cambiar los círculos de compañía o amistad, se despiertan con especial fuerza sentimientos como la angustia por el hecho de sentirse traidor (o ser considerado como tal) por estos primeros amigos, unos amigos con los que se siente que se está en deuda.

“mis primeros amigos eran de mi mismo país, no los conocía pero porque siempre se saben abrir más, los que te acogen. El primer años no me relacionaba tanto con españoles, este año sí que me relaciono más (...) pero mis amigos no se mezclan, no se dan la oportunidad de conocerse. En la hora del patio intento dividirme, 15 minutos para acá y 15 minutos para allá! Es que unos fueron los primeros y... me sabe mal”.

Instituto C. Alumno B9. Ecuador

Por otro lado, a lo largo de la educación primaria es posible que hayan desaparecido o se hayan reducido las limitaciones iniciales que entorpecían el establecimiento de mayores amistades (mayor dominio de la lengua, reducción de la inseguridad provocada por el proceso migratorio...) pero que el alumno sienta que dadas las existentes estructuras relacionales los cambios son complejos o imposibles.

“No llegué al cole con amigos porque en el cole había chinos y hablaba con ellos porque no sabía hablar ni castellano ni catalán. En el instituto ya fue fácil. Es más fácil hacer amigos en 1o de ESO que en el cole”

Instituto A. Alumna A21. China

En estas circunstancias, no es de extrañar que la finalización de una etapa y el inicio de un nuevo itinerario sea concebido como un punto de inflexión que facilite la modificación y/o

¹⁵ Las estadísticas oficiales muestran una reducción importante de la llegada de matrícula viva procedente directamente del extranjero pero los centros educativos, especialmente los del área metropolitana de Barcelona, expresan haber experimentado un incremento importante de matrícula viva procedente de la movilidad interterritorial que afecta especialmente a los centros ubicados en barrios de menor perfil socioeconómico.

substitución de las amistades creadas durante la educación primaria. Esto es más frecuente entre el alumnado extranjero que entre el autóctono y se manifiesta con más intensidad en unos centros educativos que en otros, respondiendo de nuevo a lo que anteriormente planteaba como las diferentes lógicas de arraigo socioterritorial de los centros. Además, estas impresiones son especialmente comunes entre el alumnado extranjero que plantea como beneficioso el contacto con alumnado autóctono y expresa –explícita o implícitamente- su voluntad de reducir su contacto con extranjeros, o como mínimo, incrementar sus conexiones con alumnado autóctono:

“Cuando yo sé español, me gusta ir con españoles. Mi padre compró la casa aquí, él antes quería comprar casa en Santa Coloma pero hay mucho *xinès* y mi madre dice que aquí mejor porque allí son muy desordenados y hay muchas cosas que no están claras. Entonces mi padre dijo que mejor aquí porque también hay *xinès* pero muchísimo menos y entonces mejor también para nosotros”.

Instituto C. Alumna A27. China

Más allá de las explicaciones que pueden estar tras el bajo porcentaje de alumnos extranjeros que en determinados institutos afirman haber transitado con amistades desde la escuela primaria, interesa conocer el efecto que las redes relacionales formadas en la escuela primaria tienen sobre la ampliación o modificación de las redes de amistad que se consolidan o forjan a lo largo de la educación secundaria. Veremos a continuación las implicaciones de estas transiciones.

6.3 La interculturalidad de las redes relacionales formadas en la escuela primaria

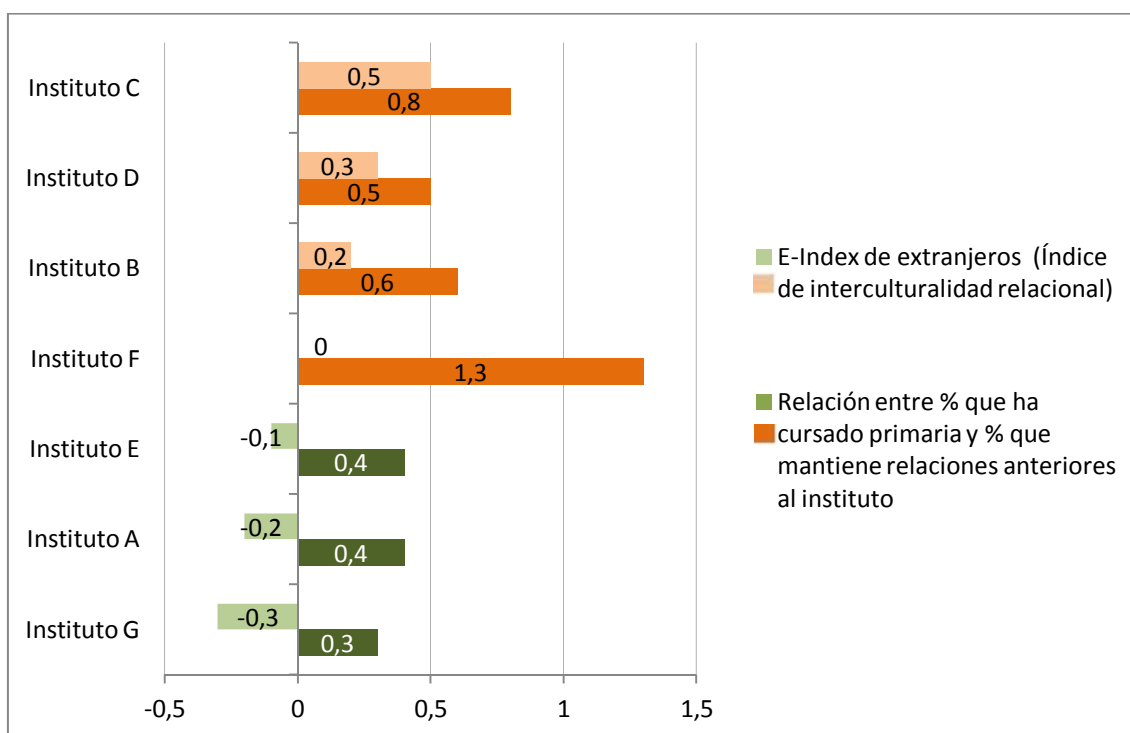
La escolarización durante la primaria en el país receptor no comporta, al menos no automáticamente, un mayor grado de interculturalidad. Que el alumno extranjero haya cursado la educación primaria en el país receptor no parece comportar una mayor proximidad al alumnado autóctono durante la secundaria, o al menos no de forma generalizada, puesto que esto no es un elemento que depende solo de la edad de llegada del alumno extranjero sino que otros factores como la transición acompañada a la secundaria o la composición social de la escuela primaria y su estructura relacional parecen jugar también un papel importante.

El gráfico 6.2 muestra la relación existente entre el mantenimiento de redes relacionales durante la transición a la educación secundaria y la interculturalidad de las redes actuales del alumnado extranjero. Se observa un índice de interculturalidad relacional (E-Índex)¹⁶ mayor

¹⁶ El E-Index (Ucinet) mide el peso de los lazos relacionales establecidos entre los miembros de un mismo grupo y aquellas relaciones establecidas con miembros externos al grupo. Para el cálculo del grado de

entre el alumnado extranjero de aquellos centros donde mayor proporción de alumnado extranjero escolarizado en primaria transita con redes relacionales desde la primaria (en color naranja en el gráfico 6.2) y, a la inversa, el índice de interculturalidad es menor cuando el alumnado extranjero escolarizado en primaria se incorpora a la secundaria con menor número de amigos (en color verde en el gráfico 6.2). De esta forma, es posible afirmar que existe una cierta relación entre los dos escenarios observados respecto al mantenimiento de amistades en la transición a la secundaria (apartado anterior) y el grado de interculturalidad de las redes relacionales del alumnado extranjero que ha cursado primaria en el país receptor.

Gráfico 6.2. Institutos según alumnado extranjero escolarizado en el país receptor desde primaria, redes de amistades creadas con anterioridad al instituto e índice de interculturalidad relacional



Fuente: elaboración propia

De acuerdo con esta observación es posible apuntar que cuando las redes relacionales de la primaria se trasladan al instituto con un volumen importante de alumnos (tanto autóctonos como extranjeros) se propicia que los contactos iniciados por la población inmigrada con la población autóctona se mantengan y refuercen a lo largo de la educación secundaria. En

interculturalidad se ha empleado el E-Índice resultante del análisis de las relaciones entre el grupo "autéctonos" y "extranjeros". En concreto, el grado de interculturalidad de los extranjeros se calcula a través de la resta de número de lazos que son externos al grupo (por lo tanto, con autóctonos) y los internos (entre extranjeros), dividido por el número de total de lazos. Este valor puede oscilar entre 1 y -1, los valores en positivo indican mayor relación con autóctonos (por lo tanto, mayor interculturalidad) y los valores en negativo apuntan a la existencia de mayores vínculos relacionales homofílicos (es decir, entre extranjeros).

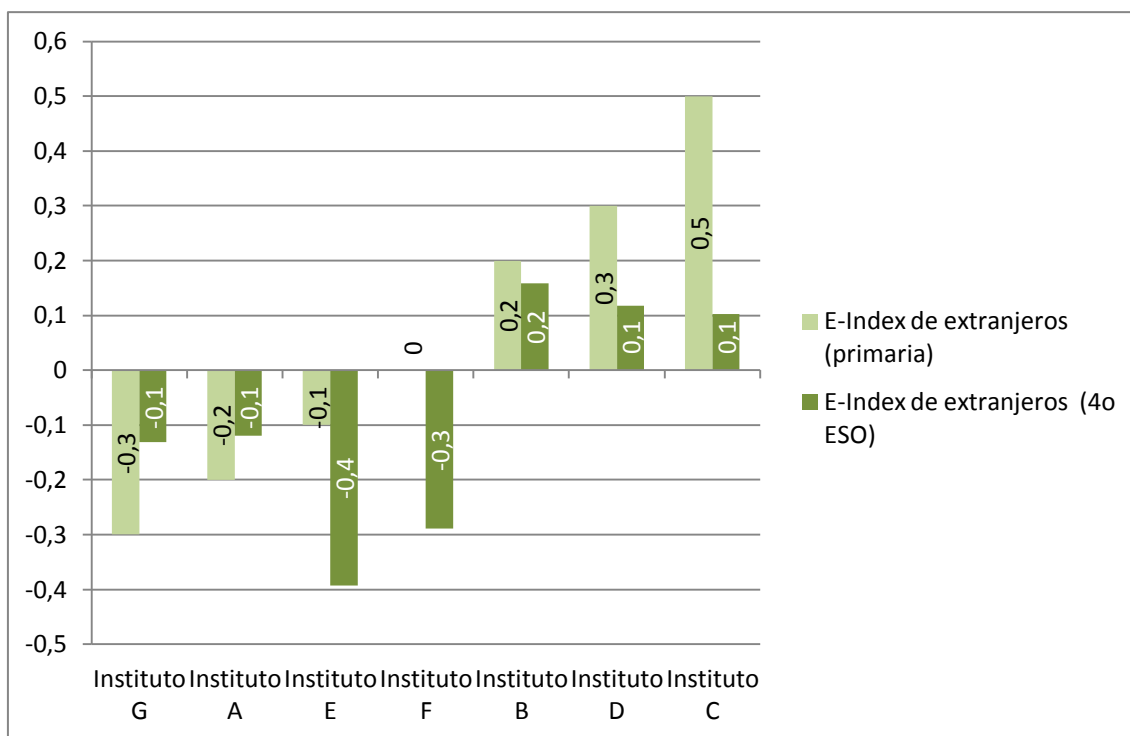
cambio, cuando el alumnado extranjero se incorpora a un instituto sin la existencia de este cojín relacional previo, es decir, al margen de las redes relacionales establecidas en la educación primaria, se observa una mayor tendencia por parte de este alumnado a formar sus nuevos vínculos relacionales según la procedencia, adoptando así actitudes de repliegue relacional con otros alumnos extranjeros, muchos de los cuales no han cursado la educación primaria en el país receptor.

Esta aproximación conduce a afirmar que, a pesar de que la escolarización primaria reduce los factores externos que dificultan la comunicación del alumnado extranjero con el alumnado autóctono (principalmente por la adquisición de habilidades lingüísticas pero también por un mayor conocimiento de los códigos culturales juveniles del país receptor), su efecto como etapa potenciadora de la creación de redes relacionales interculturales es solo claro y evidente cuando se produce un traslado en bloque de buena parte de los vínculos relacionales originados en la escuela. En caso contrario, son pocas las diferencias detectadas entre los alumnos inmigrados que cursan primaria en el país receptor y aquellos otros incorporados al sistema educativo en etapas posteriores.

En segundo lugar, las redes relacionales interculturales en el marco de los institutos de educación secundaria están, sin duda, influidas por un factor estructural anterior: la interculturalidad de las redes relacionales consolidadas durante la educación primaria con las que los alumnos extranjeros transitan a la educación secundaria. A partir de la segunda parte del cuestionario, donde se pedía a los alumnos que identificaran a sus amigos más cercanos en el instituto y señalaran desde cuando eran amigos, se han construido las redes de amistad originadas en la primaria y, a partir de ellas, se ha calculado los índices de interculturalidad.

El análisis de la interculturalidad de las redes creadas en la educación primaria parece mostrar una cierta relación (aunque no correlación) con el nivel de interculturalidad de las redes existentes al finalizar la ESO. El gráfico 6.3 muestra unos E-Índex actuales positivos (lo que indica mayor relación con autóctonos) entre el alumnado extranjero de los centros donde el E-Índex de las redes de primaria ya era positivo. En cambio, se observa una mayor endogamia (E-Índex negativo) en aquellos centros en los que las redes originadas en primaria ya mostraban esta característica.

Gráfico 6.3. E-Index de las redes del alumnado extranjero configuradas en la educación primaria y las existentes en 4º de ESO



Fuente: Elaboración propia

A nadie se le escapa que los efectos relacionales serán distintos en función del grado de contacto cultural que se produzca en la etapa primaria. Y para que exista un contacto intercultural es necesaria la presencia de un mínimo de alumnado autóctono, de forma que en los centros que escolarizan un porcentaje reducido o nulo de alumnado autóctono se plantean serias dudas sobre sus posibilidades como espacio favorecedor del intercambio cultural. Pero, además, la presencia de alumnado autóctono no es suficiente para la generación de relaciones interculturales y otros factores entran en juego. A modo de ejemplo, aquellos centros que han experimentado una llegada importante de alumnado extranjero en matrícula viva¹⁷ o en cursos avanzados parecen experimentar mayores dificultades para su integración en las redes relacionales existentes, mientras que en los centros donde la llegada del alumnado extranjero fuera de plazo o en cursos superiores ha sido menos frecuente y en menor volumen se apunta una mayor facilidad para la incorporación de los nuevos alumnos a las dinámicas relacionales del centro.

De forma muy resumida, puede afirmarse que la importancia de las redes relacionales establecidas durante la educación primaria no recae en exclusiva en su volumen –es decir, en

¹⁷ El alumnado de matrícula viva es aquel que se incorpora una vez el curso ha empezado, por lo que no está contemplado en la planificación inicial ni en el configuración de los grupo-clase.

el número de amigos con los que se transita de una etapa educativa a otra- sino que es necesario tener en consideración su grado de interculturalidad, aunque se observa una cierta relación entre ambas variables (a mayor transición conjunta, mayor interculturalidad de las redes de primaria y secundaria).

6.4 La ampliación de redes y su impacto sobre la interculturalidad

Una segunda mirada al gráfico 6.3 permite observar que para todos los institutos el grado de interculturalidad es más elevado en las redes configuradas en la educación primaria que en las de la educación secundaria, a excepción de los Institutos A y G (en los que la interculturalidad de las redes de primaria ya es muy baja). En otras palabras, parece que la ampliación de vínculos relacionales del alumnado extranjero a lo largo de la educación secundaria comporta un notable incremento del número de compañeros extranjeros que forman parte de sus redes de amistad. Ahora bien, a pesar de esta tendencia general, el análisis de las redes individuales (egoredes) del alumnado extranjero muestra el efecto del grado de interculturalidad de las redes constituidas durante la educación primaria ejerce sobre estos procesos de ampliación relacional.

A partir de los vínculos creados con anterioridad al instituto, se han identificado tres tipos de relaciones protagonizadas por el alumnado extranjero:

- En primer lugar, aquellas amistades interculturales (integradas por alumnado autóctono y extranjero) que se crean en el marco de la escuela primaria en el país receptor y que transitan conjuntamente a la educación secundaria.
- En segundo lugar, las redes relacionales monoculturales originadas en la escuela primaria que son mayoritariamente formadas por alumnado extranjero. Se trata de redes donde el núcleo central está compuesto por estudiantes extranjeros, generalmente –aunque no siempre- de una misma procedencia geográfica y con una presencia mínima, o incluso inexistente, de alumnado autóctono.
- Finalmente, las redes relacionales monoculturales configuradas íntegramente por alumnado extranjero de una misma procedencia pero que, a diferencia de las dos tipologías anteriores, parecen haberse formado en los países de origen puesto que están protagonizadas por alumnos llegados durante la educación secundaria. Se trata, pues, de amistades que se han mantenido o reformulado después del proceso migratorio.

Esta categorización de amistades iniciadas durante la infancia comporta efectos diferenciados sobre los vínculos relacionales de la educación secundaria. Así, las redes interculturales del primer tipo (interculturales en la primaria) parecen trasladarse con el mismo grado de interculturalidad a la educación secundaria, es decir, los alumnos extranjeros integrantes de grupos de amigos con una presencia importante de autóctonos en la escuela tienden a relacionarse con un número más elevado de alumnado autóctono también en la educación secundaria. Los procesos de ampliación de amistad que tienen lugar en la educación secundaria tienden a centrarse en alumnado autóctono, aunque también es posible que se produzcan incorporaciones de amistades extranjeras, el porcentaje de autóctonos sigue siendo marcadamente superior. Así lo muestran, a modo de ejemplo, las siguientes egoredes del Instituto F, en las que los nodos verdes responden a alumnos extranjeros y los naranjas referencian alumnos autóctonos.

Figura 6.1. Egored del alumno A18 (Magreb) del Instituto F creada antes del instituto (superior) y en la actualidad (inferior), según procedencia

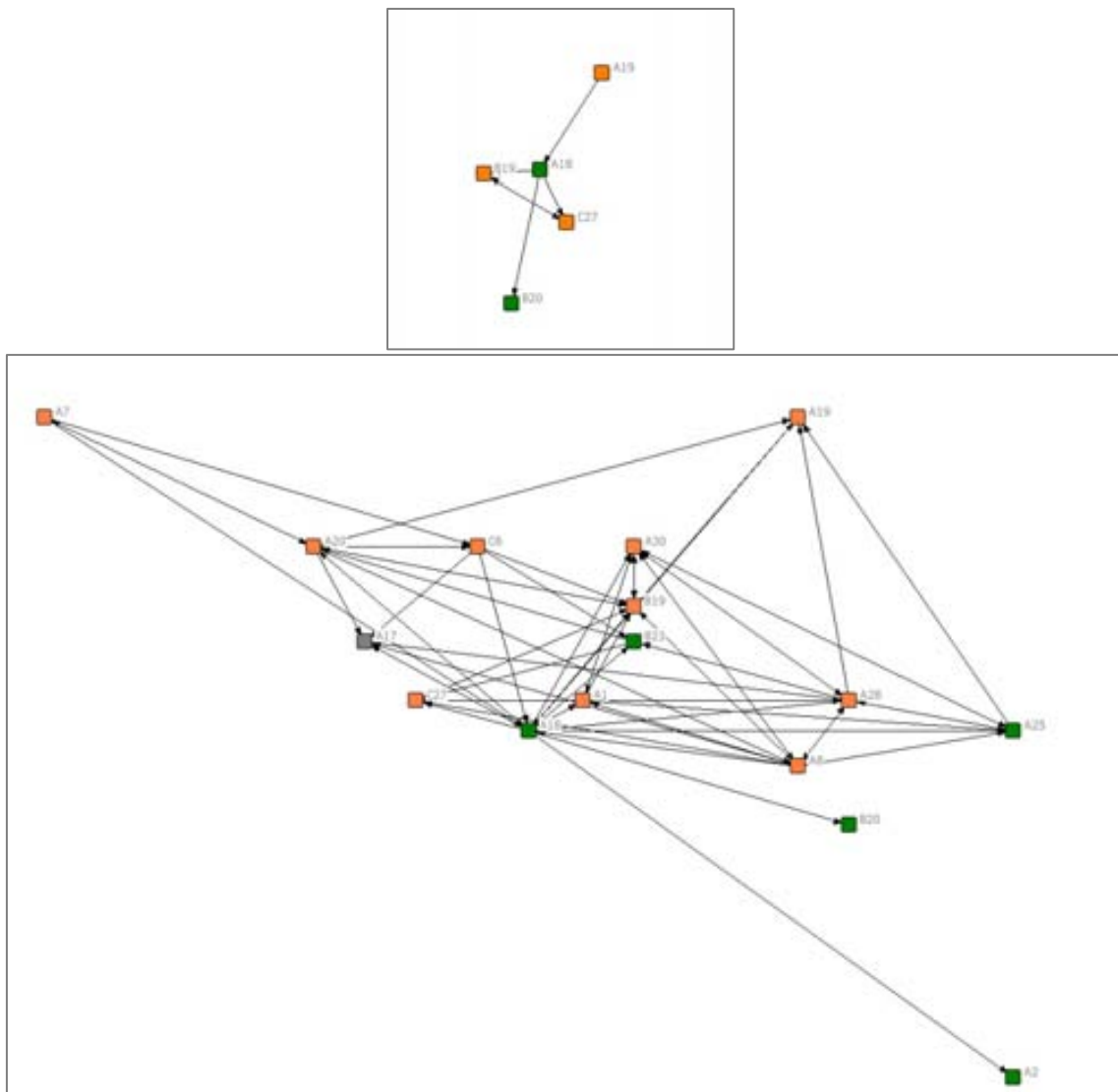


Figura 6.2. Egored del alumno D15 (China) del Instituto F creada antes del instituto (izquierda) y en la actualidad (derecha), según procedencia

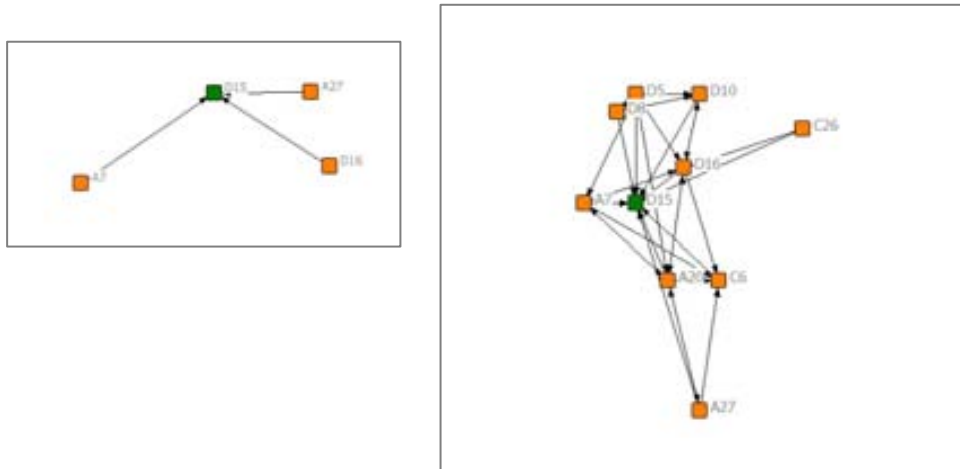
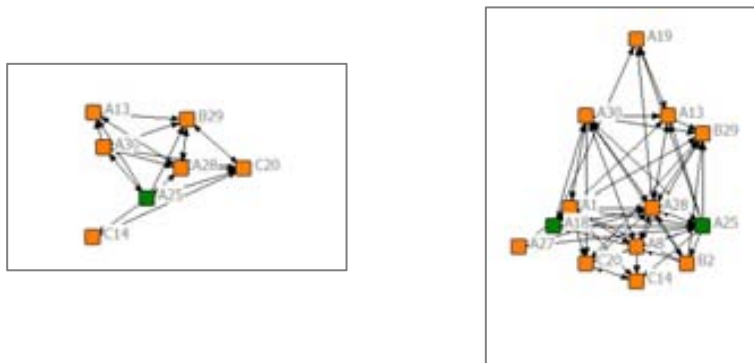


Figura 6.3. Egored del alumno A25 (Indostán) del Instituto F creada antes del instituto (izquierda) y en la actualidad (derecha), según procedencia



En el caso de los alumnos extranjeros que forman parte de las redes relacionales del segundo tipo (monoculturales creadas en la escuela), estas tienden a mantenerse también monoculturales en el instituto. Se trata generalmente de grupos de amigos de una procedencia mayoritaria tanto en la escuela primaria como en el instituto, de forma que el núcleo monocultural formado en la primaria se nutre de incorporaciones de la misma procedencia durante la nueva etapa educativa. Cabe decir que, a pesar de que el contacto intercultural es menor que en el primer caso, los alumnos que han sido escolarizados en la escuela primaria tienden a ocupar posiciones de puente en la estructura relacional del instituto. En otras palabras, entre los alumnos extranjeros que han transitado con redes monoculturales, aunque se relacionan mayoritariamente con alumnado de su misma procedencia, se detecta una cierta proximidad al alumnado autóctono, al menos una proximidad mayor que la observada en el caso del alumnado extranjero incorporado directamente a la educación secundaria. Es posible afirmar, pues, que la educación primaria recorta las distancias entre alumnado extranjero y autóctono, aunque no alcance su total interrelación.

Figura 6.4. Egored del alumno A24 (América Latina) del Instituto F creada antes (izquierda) del instituto y en la actualidad (derecha), según procedencia

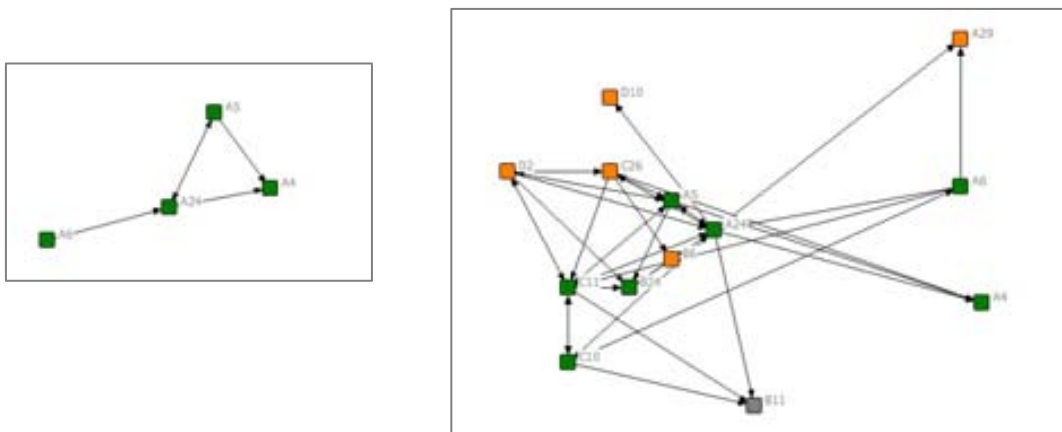


Figura 6.5. Egored del alumno A5 (Magreb) del Instituto F creada antes del instituto (izquierda) y en la actualidad (derecha), según procedencia

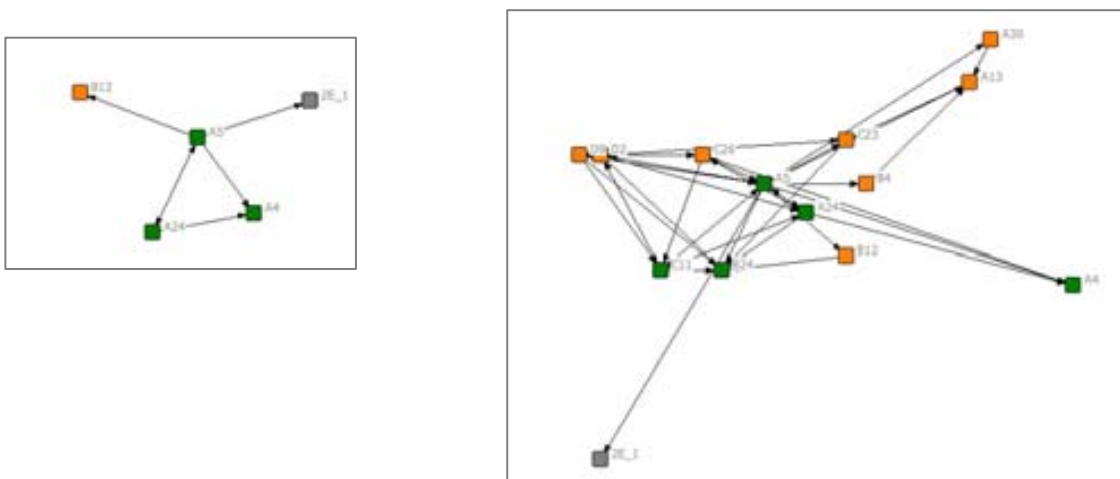
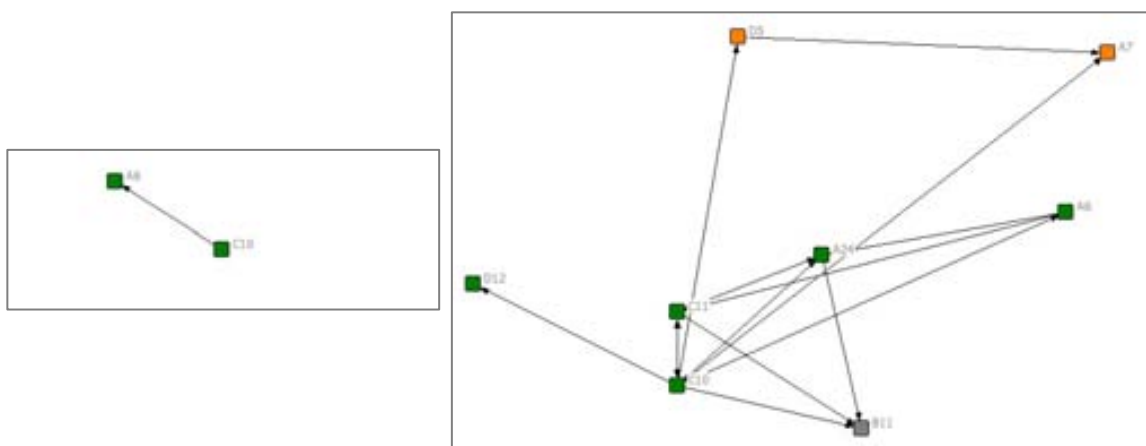


Figura 6.6. Egored del alumno C10 (América Latina) del Instituto F creada antes del instituto (izquierda) y en la actualidad (derecha), según procedencia



Finalmente, aquellos alumnos, las relaciones de los cuales se han configurado con anterioridad a la llegada al instituto pero en el país de origen, presentan un mayor grado de aislamiento en la red que en los casos anteriores. Se trata de alumnos que se incorporan directamente a la educación secundaria y para los cuales la convivencia en el instituto con connacionales con los que se comparte no solo la procedencia sino también el proceso migratorio ha sido la vía de configuración de sus redes de amistad.

Figura 6.7. Egored del alumno A15 (China) del Instituto F creada antes del instituto (izquierda) y en la actualidad (derecha), según procedencia

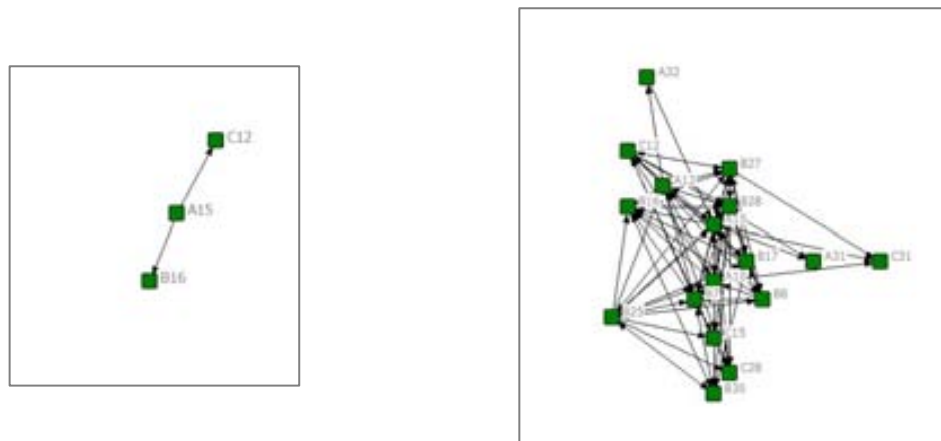
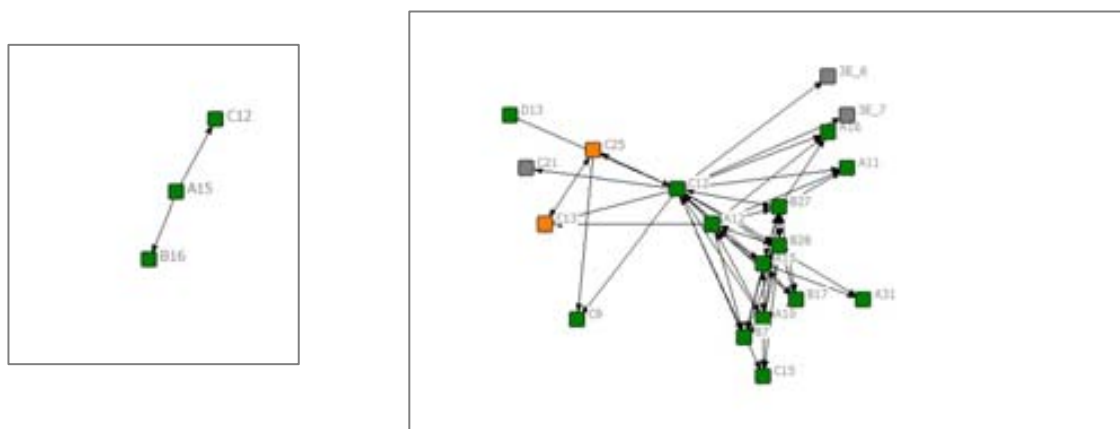


Figura 6.8. Egored del alumno C12 (China) del Instituto F creada antes (izquierda) del instituto y en la actualidad (derecha), según procedencia



Al margen de la variedad de formas relacionales derivadas de las características individuales de sus integrantes, los institutos reciben alumnos de más de una escuela de primaria, de forma que las dinámicas relacionales pueden responder, y lo hacen, a diversas lógicas escolares. En todos los centros de la muestra se han detectado redes relacionales de diversa índole originadas con antelación a la entrada al instituto (tal y como se ha intentado mostrar en el caso del Instituto F). He querido mostrar aquí, de forma sintética y esquemática, algunos de los

casos que ejemplifican el tipo de redes establecidas en la escuela primaria y su posterior conversión en vínculos relacionales durante la secundaria. No se me escapan, sin embargo, algunos de los límites de los datos con los que trabajo, principalmente la imposibilidad de contemplar el dinamismo de las relaciones, es decir, de conocer qué redes relacionales establecidas durante la educación primaria se han roto o modificado en el paso del instituto y que actualmente no existen, por lo que no aparecen en la configuración relacional de la que parte este análisis. Es por este motivo que no es posible señalar si la transición a la educación secundaria implica para el alumnado extranjero un refuerzo de lógicas relacionales basadas en el conocimiento previo o si, por el contrario, se enfatiza la unión según la procedencia. En cualquier caso, este análisis apunta tendencias destacables que han de ser tenidas en consideración para el análisis relacional de los centros. No obstante, si la mirada se quedara aquí, el análisis pecaría de determinista, quedando reducido al máximo el margen de dinamismo y acción que los propios juegan en la configuración de las redes relacionales a lo largo de la educación secundaria. Dedico los próximos apartados al análisis de estos factores.

Capítulo 7.

El efecto de la estructura organizativa de los institutos sobre las redes relacionales

Los centros escolares de educación secundaria disponen de un cierto margen de libertad en el diseño de sus estructuras organizativas y dinámicas pedagógicas, lo que implica que la acción docente no se desarrolla de igual forma en todos ellos. Entre los diferentes aspectos que son modificables por los equipos directivos y docentes de los institutos (criterios de las adaptaciones curriculares, políticas de atención a la diversidad, lógicas evaluadoras...), son dos los que protagonizan este análisis porque, al margen de su impacto sobre el aprendizaje, influyen sobre el tiempo de contacto entre los alumnos y, por lo tanto, pueden tener efecto sobre la constitución de unas u otras redes relacionales. Me refiero, en primer lugar, a la existencia de aula de acogida en el centro y su diseño y, en segundo lugar, a la configuración de las agrupaciones flexibles o grupos de nivel (y la ubicación del alumnado extranjero en ellos). Se trata en ambos casos de mecanismos de atención a la diversidad pero responden a lógicas que afectan de diferente forma al alumnado inmigrado. Mientras que el aula de acogida es un instrumento dirigido en exclusiva al alumnado de reciente incorporación, las agrupaciones flexibles están diseñadas para la totalidad de alumnado (aunque, a menudo, el alumnado extranjero se encuentra sobrerrepresentado en los grupos de refuerzo).

La combinación de un análisis cuantitativo (basado en los datos del cuestionario), una mirada sociométrica (a través del análisis de redes) y la información cualitativa extraída de las entrevistas permite conocer más en profundidad los efectos que estas estructuras organizativas ejercen sobre la configuración de las redes relacionales del alumnado extranjero. Para hacerlo, el análisis se desplazará de un nivel más amplio (redes globales del instituto) a uno intermedio (grupos-clase), reservando para casos puntuales el análisis de las redes individuales (egocentradas). Cabe advertir que en este capítulo no se evalúan los resultados escolares del alumnado extranjero ni las decisiones organizativas que incrementan (o pueden incrementar) estos resultados (que será centro de atención en la segunda parte de esta tesis) sino que el objetivo de estos apartados es entender las redes relacionales del alumnado extranjero y el grado de contacto intercultural que estas conllevan tomando como variables explicativas las estructuras organizativas de los centros.

7.1 La asistencia al aula de acogida y su efecto sobre el repliegue relacional del alumnado extranjero

Los alumnos extranjeros de la muestra pueden haber sido escolarizados en sus institutos a través de dos vías: mediante la incorporación directa y completa al grupo-clase ordinario o a través de una incorporación parcial complementada con la asistencia a un aula de acogida.

Las aulas de acogida,¹⁸ tal y como son recogidas en el *Plan para la Lengua y la Cohesión Social* (Vallcorba, 2004), quedan configuradas como un instrumento flexible en su implementación concreta en los centros pero sujetas a tres características. En primer lugar, se trata de un mecanismo abierto, donde los alumnos extranjeros asisten un tiempo limitado de su jornada lectiva, que esta se complementa con la asistencia al aula ordinaria con su grupo-clase de referencia. En segundo lugar, se trata de un instrumento flexible, es decir, con capacidad de adaptación al alumno en cuestión y, por lo tanto, que reduce la aplicación de protocolos estandarizados. Y, por último, está diseñado como un dispositivo de carácter temporal, puesto que no se concibe como un espacio de educación paralela sino que ha de ser entendido como un mecanismo de transición, que ejerce de puente entre la entrada al centro educativo y su total incorporación al aula ordinaria.

Este nuevo modelo rompe con la concepción inicial de las aulas de acogida cerradas, desarrolladas en muchos países europeos que pretenden nivelar completamente al alumnado de reciente incorporación con el alumnado autóctono en conocimientos lingüísticos, de forma que se retrasa su entrada al aula ordinaria hasta que alcanza unos niveles elevados de dominio de la lengua del país receptor (circunstancia que puede no llegar a producirse nunca, o al menos no durante los años de escolarización). En cambio, las aulas de acogida abiertas parten de la siguiente premisa: es imposible que los alumnos extranjeros adquieran un total dominio de la lengua del país de llegada en el breve tiempo que duran sus estudios secundarios pero sí

¹⁸ Las aulas de acogida fueron creadas en Cataluña en el curso 2004/2005 con el objetivo de superar los principales problemas planteados por el anterior modelo de incorporación del alumnado extranjero a los centros de educación secundaria (los Talleres de Adaptación Escolar, TAE) y con la voluntad de implementar mecanismos de acogida también en las escuelas de primaria, que hasta ese momento carecían de instrumentos de estas características. Estas nuevas aulas plantean algunas diferencias esenciales respecto a sus antecesores. En primer lugar, no se trata de un recurso externo al instituto sino que se plantea la creación de un aula de acogida para cada centro (que cumpla con unos requisitos, principalmente vinculados al volumen de población de reciente incorporación), evitando así los desplazamientos del alumnado entre el centro y el TAE y reduciendo el índice de absentismo escolar entre este colectivo. En segundo lugar, las aulas de acogida amplían sus funciones respecto a los TAE, manteniéndose como un recurso de aprendizaje lingüístico pero quedando configuradas también como un mecanismo para impulsar la educación intercultural y la cohesión social en los centros. Y, finalmente, como apuntaba, las aulas de acogida no son un recurso exclusivo de la educación secundaria sino que se configuran como un recurso dirigido a los alumnos de incorporación tardía, es decir, a todos aquellos que se escolarizan a partir del segundo ciclo de la educación primaria (8 años de edad).

es factible en un tiempo más breve dotar al alumno de unos conocimientos básicos que les permitan relacionarse con los compañeros y con el profesorado. En este sentido, el aula de acogida abierta no pretende ser un espacio de perfeccionamiento lingüístico sino una herramienta que facilite la integración en los grupos ordinarios. De esta manera, sin renunciar al aprendizaje lingüístico, se plantean otros objetivos también prioritarios, vinculados principalmente a la cohesión social (Benito y González, 2010).

Teniendo en cuenta que una parte importante del alumnado extranjero se incorpora a la educación secundaria a partir de una escolarización compartida entre el aula de acogida y el aula ordinaria, es de interés para esta tesis conocer los efectos que esta escolarización compartida tiene sobre la creación de las redes de amistad. Además, se evaluará la existencia de un efecto relacional diferenciado según el funcionamiento del aula de acogida, partiendo del hecho de que los centros diseñan sus aulas de acogida respondiendo a diferentes criterios.

7.1.1 Las aulas de acogida y la procedencia y la lengua ¿origen de las redes relacionales?

Como decía, para la gran mayoría del alumnado extranjero, el aula de acogida representa o ha representado la puerta de entrada al proceso de escolarización. Para estos alumnos, el aula de acogida es donde se inician los aprendizajes de una –y en una- lengua desconocida, y donde se empiezan a adquirir los conocimientos y competencias básicas necesarios para inserirse de forma progresiva en los itinerarios y dispositivos escolares “normalizados”. Además, parece existir acuerdo entre los alumnos extranjeros en que las aulas de acogida se caracterizan por un estilo docente más personal y por unos profesores-tutores de acogida que se muestran comprensivos con sus dificultades y dilemas personales y se esfuerzan por actuar en consecuencia.¹⁹ En definitiva, para un sector del alumnado extranjero, el aula de acogida se corresponde con lo que oficialmente es reconocido como uno de sus principales objetivos: representar un espacio de referencia significativa. Así lo expresan algunos de los alumnos entrevistados:

“Estuve dos años, era la mejor clase porque no sé... como éramos menos personas y casi todos éramos de fuera, pues no sé, todos estábamos en la misma situación pero ya al año siguiente me gustaban todas las clases porque tenía ya confianza con los demás”

Instituto B. Alumna A2. Venezuela.

¹⁹ Profundizamos sobre estas y otras cuestiones vinculadas al aula de acogida en Alegre et al. (2007) y Benito y González (2010)

“Me ayudó a hacer amigos, claro, porque te hacen ser amigos de todos los que están allí para que tengas buena relación, para que la clase sea más divertida y no se corte nada”.

Instituto B. Alumna C10. Ecuador.

Muchos de los alumnos extranjeros encuentran en el aula de acogida el apoyo, la empatía, la confianza o la complicidad con los compañeros del instituto, condición necesaria para sentirse bien. Se trata del aula donde se establecen los primeros vínculos de amistad o compañía, donde se conocen a otros alumnos en situaciones y dificultades (tanto de orden educativo como personal) parecidas (o relativamente similares) y donde existe la posibilidad de comunicarse con menos obstáculos lingüísticos u otorgándoles menor importancia. De acuerdo con estas experiencias y teniendo en cuenta que el aula de acogida pone en contacto y relación directa al alumnado extranjero, sería esperable la observación de su incidencia en los procesos iniciales de formación de grupos monoculturales. Partiendo de las dificultades lingüísticas, especialmente importantes en el caso de los alumnos de lengua no románica, no sería extraño que el aula de acogida incrementase las probabilidades de encontrar como salida relacional más plausible la incorporación a grupos de chicos y chicas de la misma procedencia o que hablen la misma lengua.

El trabajo de campo ha puesto de manifiesto la existencia de un cierto repliegue relacional protagonizado por el alumnado extranjero. No obstante, los datos obtenidos en el trabajo de campo aconsejan cuestionar el peso que el aula de acogida ejerce sobre la configuración de redes integradas por extranjeros. A pesar de la convivencia de alumnos de distintas procedencias en el dispositivo de atención a la diversidad, como veremos más adelante, son principalmente los alumnos de la procedencia mayoritaria los que muestran un mayor repliegue relacional, lo que lleva a plantear si es la procedencia o la convivencia en el aula de acogida el factor detonante del establecimiento de estos lazos relacionales.

Son diversos los elementos que parecen asignar a las aulas de acogida, a priori, un efecto secundario (por detrás de la procedencia) en la configuración de redes relacionales del alumnado extranjero. En primer lugar, como se observa en la tabla 7.1, la categoría *Aula de Acogida* ha sido señalada por el alumnado extranjero en menor porcentaje que las categorías *Misma Lengua* o *Mismo País* como origen de sus vínculos de amistad (18,5% frente al 31,2% y 35,4%, respectivamente). De hecho, una mirada a las procedencias pone de manifiesto que, con excepción del colectivo chino, el aula de acogida es identificada como motivo de los nexos relacionales en un porcentaje inferior al de la mitad del que lo atribuye al compartir la misma lengua o el mismo origen.

Tabla 7.1. Motivos por los cuales formas parte de tu grupo de amigos, según zona de procedencia

	Misma Lengua (%)	Mismo País (%)	Aula de Acogida (%)
Extranjeros (158)	31,2	35,4	18,5
<i>Europa del Este (11)</i>	22,2	22,2	11,1
<i>América Latina (106)</i>	23,3	32,2	15,5
<i>Magreb (23)</i>	16,7	16,7	5,6
<i>China (53)</i>	68,7	65,6	40,6
<i>Indostán (11)</i>	22,2	22,2	11,1

Fuente: elaboración propia

El cruce de las categorías *Aula de Acogida* y *Mismo País* (tablas 7.2 y 7.3) apunta también a un mayor peso de esta segunda variable. Es decir, las lógicas de repliegue relacional del alumnado extranjero parecen estar fundamentadas principalmente en la existencia de una procedencia compartida, con independencia de si se ha coincidido o no en este dispositivo de atención a la diversidad. Así, si bien del alumnado que ha marcado la opción *Aula de Acogida*, prácticamente la mitad (48,3%) han señalado también la procedencia como origen de su red relacional; en el caso de los que han marcado la procedencia solo el 25% han hecho referencia también al aula de acogida. Estos datos parecen poner de manifiesto, como decía, que el aula de acogida ocupa una posición secundaria en la constitución de redes relacionales, especialmente cuando estas están integradas por individuos de una misma procedencia.

Tabla 7.2. Cruce de “Aula de Acogida” y “Mismo País” como motivo por los cuales formas parte de tu grupo de amigos, alumnado extranjero

Aula Acogida	Mismo País	
	No	Sí
No (N = 128)	67,2%	32,8%
Sí (N =29)	51,7%	48,3%

Fuente: elaboración propia

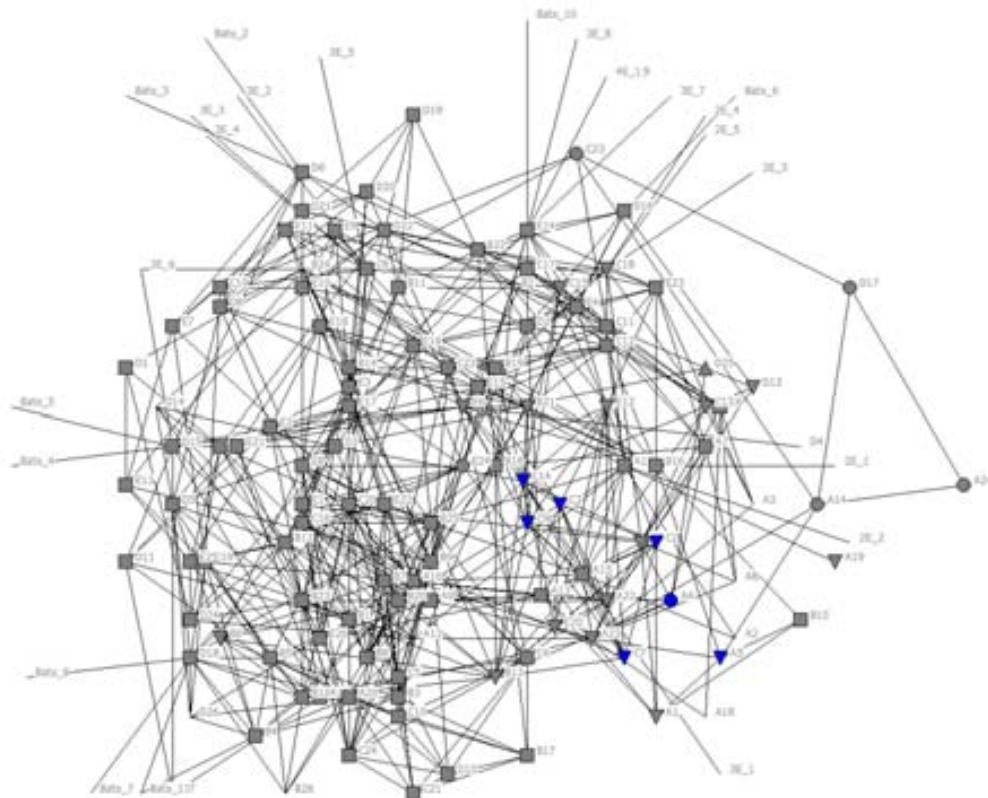
Tabla 7.3. Cruce de “Mismo País” y “Aula de Acogida” como motivo por los cuales formas parte de tu grupo de amigos, alumnado extranjero

Mismo País	Aula de Acogida	
	No	Sí
No (N = 101)	85,1%	14,9%
Sí (N =56)	75,0%	25,0%

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, si bien tanto alumnos de las procedencias mayoritarias como de las minoritarias han señalado el aula de acogida como origen de sus amistades, los primeros lo han hecho en mayor proporción que los segundos, reforzando así la fuerza de la procedencia como criterio de unión. Entre quienes han referenciado el aula de acogida como origen de sus lazos relacionales, es posible identificar, pues, dos perfiles de alumnos extranjeros: por un lado, los alumnos pertenecientes a la procedencia mayoritaria de extranjeros en su centro educativo y que paralelamente a la categoría *Aula de Acogida* señalan tener amistad con alumnos de su misma procedencia (principalmente alumnado latinoamericano y estudiantes chinos). Por el otro, algunos (pocos) alumnos pertenecientes a procedencias minoritarias y que, de forma puntual, y a menudo sin reciprocidad en sus relaciones atribuyen al aula de acogida su vínculo relacional con alumnos extranjeros de orígenes distintos al suyo. La figura 7.1 muestra gráficamente ambos perfiles. En azul se muestran los alumnos que han señalado la categoría *Aula de Acogida*. Los triángulos representan al alumnado de América Latina mientras que el círculo identifica a un alumno del Magreb. Se observa aquí, en primer lugar, que la mayor parte de alumnado que ha señalado *Aula de Acogida* comparte la misma procedencia (América Latina) y, en segundo lugar, que estos alumnos se muestran cercanos a otros compañeros también latinoamericanos que no han señalado la opción *Aula de Acogida*.

Figura 7.1. Red relacional del Instituto G del alumnado que ha señalado *Aula de Acogida* como motivo de pertenencia a su grupo de amigos, según procedencia



En tercer lugar, la relación existente entre aula de acogida y procedencia es tal que la mayor parte de redes creadas en el aula de acogida son homogéneas respecto a las zonas de origen de sus integrantes. Y en este sentido, cuando los grupos formados en el aula de acogida coinciden con una única procedencia, siendo más débiles los nexos entre alumnos de varios orígenes, el propio alumnado tiende a identificar que sus amistades se fundamentan en el origen geográfico, relegando el aula de acogida a un espacio más de contacto, como lo es el aula ordinaria o el patio y sin atribuirle especiales efectos de cohesión. Así lo han expresado algunos de los alumnos entrevistados:

Amigos no pero sí me relaciono con los que iban al aula de *acollida* y eso. Mis amigos no son todos del aula de *acollida*, son de Sudamérica pero no eran del aula de *acollida*.

Instituto C. Alumno B9. Ecuador

Cuando llegué tenía amigos marroquíes aquí. No muchos. Algunos los conocí en el aula de *acollida* pero a la mayoría ya los conocía de mi país.

Instituto G. Alumno A4. Marruecos

En el caso del alumnado de procedencias minoritarias, el aula de acogida, a pesar de suponer también un espacio de confort emocional durante los primeros momentos, parece ejercer menos fuerza en la constitución de sus redes relacionales. Son varias las referencias del alumnado de Europa del Este, Magreb, Indostán o China –en los centros en que estas procedencias son minoritarias- a la preferencia por (o la facilidad de) iniciar los nexos de amistad al margen del aula de acogida ante la presencia en este espacio de mayorías a las que se sienten ajenos.

“Hay gente de Ecuador, África, Marruecos, Colombia... no hay chinos. Relación bien, normal, pero somos de diferentes clases. Es más fácil hacer amigos españoles”

Instituto C. Alumna A27.China

“I have also friends from aula d’acollida, they are all from China. In normal class it is easier to mak friends because Chinese are different, not open mind”

Instituto F. Alumno D13. India

“En el aula de *acollida* todos eran de fuera, bueno, la mitad son latinos y otra parte son de marruecos, y de Rusia solo yo. Tengo más amigos de mi clase y otras partes, no del aula de *acollida*”

Instituto B. Alumno A21.Rusia

De hecho, los alumnos pertenecientes a las procedencias mayoritarias también han explicitado el poco contacto que tienen o han tenido en el aula de acogida con alumnos de otras procedencias:

“Había uruguayos, ecuatorianos, una venezolana que ya no está en el instituto, colombianos... ah, bueno, también había marroquíes, polacos y ucranianos pero tenía menos trato”

Instituto B. Alumna A2. Venezuela

“També amics d’altres països però només aula d’acollida. Són diferents a espanyols... fora, només xinesos”

Instituto F. Alumna B25.China

“Nos hicimos amigos todos, así de países como yo, Ecuador, Bolivia... también había de Marruecos. Nos hicimos amigos con todos pero con unos hablaba más, con la gente mis países”

Instituto G. Alumna C3.Ecuador

En definitiva, es necesario matizar la fuerza de las aulas de acogida para la constitución de redes relacionales puesto que su efecto parece producirse solo cuando se comparte una misma procedencia, siendo reducidos los casos en los que los alumnos de las minorías identifican este dispositivo como origen de sus amistades. Esto no implica, sin embargo, que el aula de acogida no haya sido relevante para la convivencia inicial en el instituto de alumnos de una misma procedencia. De hecho, algunos alumnos, directa o indirectamente, han referenciado la importancia que el aula de acogida ha tenido en la constitución de unas determinadas redes relacionales. Así lo expresa esta alumna:

Si no hubiera ido al aula de *acollida*, la verdad es que creo que sería diferente, tendría más amigos españoles y no todos latinos. Hice mi grupo con los del aula de *acollida* porque con los de clase nos hablábamos pero ya está...

Instituto B. Alumna C10. Ecuador

Veremos a continuación algunas de las variables que apuntan a la existencia de un cierto efecto de la asistencia al aula de acogida sobre la elección de amistades por parte del alumnado extranjero. Y es que, aún cuestionando que el contacto en el aula de acogida sea el factor desencadenante de la relación, parece innegable que este influye en la elección de unos u otros amigos.

7.1.2 El efecto relacional de las aulas de acogida y el paso del tiempo

Al margen de la procedencia, en el discurso de los alumnos son recurrentes las referencias a los años de escolarización en el instituto, estableciendo diferencias entre las lógicas relacionales de *los nuevos* y *los de siempre*. Y esta parece ser una variable con alto valor explicativo sobre el peso que el aula de acogida ejerce en la configuración de los lazos relacionales del alumnado extranjero. Como apuntaba antes, el aula de acogida es

especialmente importante en los primeros momentos pero, con el paso del tiempo, los alumnos tienden a normalizar su asistencia al aula ordinaria, a ampliar sus redes relacionales con nuevas incorporaciones, especialmente cuando dejan de asistir a este dispositivo de atención a la diversidad. En el discurso de algunos de los alumnos entrevistados se observa una relativización del peso que la asistencia a este dispositivo de atención a la diversidad ha tenido en su proceso relacional por el hecho de que las relaciones han permanecido una vez ya no se asiste al aula de acogida o se han ido ampliando por la entrada de nuevos compatriotas con los que no se ha compartido este espacio.

Ahora sigo con los mismos, va llegando gente nueva y los incorporamos. Ahora mismo ya no voy al aula de *acollida* pero mi grupo sigue siendo el de América Latina

Instituto G. Alumna C3. Ecuador

Se trata, pues, de una reinterpretación del propio proceso relacional, reinterpretación en la que los primeros momentos y, por lo tanto, las experiencias en el aula de acogida, pierden protagonismo. Esto encaja con el hecho de que los alumnos que llevan más tiempo escolarizados, incluso aquellos que otorgan para su caso particular poco peso al aula de acogida, observen la importancia que esta juega para los alumnos de nueva incorporación en la configuración de sus redes relacionales:

Los nuevos no van con nosotros porque los meten en el aula de *acollida* y ya no salen. Se hacen amigos ellos porque nosotros ya no vamos. Entran nuevos pero cuesta un poco.

Instituto G. Alumna C3.Ecuador

De las marroquíes que conozco yo, una va a aula de *acollida*. Claro, es que como ha llegado más tarde, les cuesta más hacer amigos, son más cerradas y con la ayuda de la *acollida*, por lo que me han ido contando, han hecho más amigos.

Instituto G. Alumna C23.Marruecos

La tabla 7.4 recoge los porcentajes de alumnos extranjeros que han identificado el aula de acogida como motivo de pertenencia a su grupo de amigos, distinguiendo entre aquellos que aún asisten a este dispositivo y aquellos otros que ya han dejado de asistir, según duración de su esta asistencia. Estos datos ponen de manifiesto, por un lado, que la influencia del aula de acogida sobre las relaciones de amistad crece a medida que se incrementa el tiempo de asistencia y, por el otro, que los porcentajes son marcadamente superiores para los alumnos que aún asisten, comparando por un mismo tiempo de asistencia. Así, entre los alumnos que han estado un único año en el aula de acogida, esta es un factor de pertenencia al grupo de

amigos para el 33% de los que aún asisten y para solo el 5,7% de los que asistieron con anterioridad. De igual forma, para los alumnos con tres años de escolarización en el aula de acogida, esta es un factor explicativo de sus nexos relacionales para el 85,7% de los que asisten a ella y solo para el 25% de los que ya no reparten su jornada entre el aula ordinaria y la de acogida.

Tabla 7.4. *Aula de Acogida* señalada como motivo por el cual formas parte de tu grupo de amigos, según años y relación actual con el aula de acogida

	Duración de la asistencia al aula de acogida (%)			
	<i>Nunca</i>	<i>1 año</i>	<i>2 años</i>	<i>3 años</i>
Aún asiste	---	33,3	53,0	85,7
(N)	---	(18)	(17)	(7)
Actualmente no asiste	0,0	5,7	12,1	25,0
(N)	(46)	(35)	(33)	(8)

Fuente: elaboración propia

Esto no implica, insisto, que los alumnos que hace más tiempo que han llegado al instituto no hayan establecido vínculos importantes durante su estancia en el dispositivo de atención a la diversidad sino que con el paso del tiempo, sobre todo cuando el alumno deja de asistir al aula de acogida, otros elementos adquieren mayor relevancia como justificadores de los nexos afectivos, especialmente la procedencia.

En esta misma línea, la tabla 7.5 recoge el incremento que experimenta la opción *Aula de Acogida* a medida que se avanza en el curso de llegada (y por lo tanto, de proximidad del proceso migratorio) del alumnado extranjero. El principal salto se produce entre los alumnos escolarizados en la escuela primaria y los llegados directamente al instituto. Así, mientras que solo el 5,1% de los alumnos escolarizados en primaria apuntan al aula de acogida entre los motivos por los cuales pertenecen a su grupo de amigos, los porcentajes se incrementan notablemente en la educación secundaria. Entre los alumnos escolarizados durante la educación secundaria, a pesar de que no se observa una lógica lineal a lo largo de los cursos (debido seguramente al peso de otros factores como la procedencia, la propia configuración del aula de acogida o las estructuras de centro), se identifica claramente que son los alumnos llegados en 4º de ESO los que referencian más frecuentemente el impacto que el aula de acogida tiene sobre sus redes de amistad, siendo prácticamente la mitad de ellos los que han señalado esta opción. Como apuntaba, la inmediatez del proceso migratorio y el hecho de estar aún vinculado al aula de acogida son dos elementos que explican que esta categoría sea notablemente superior para los alumnos de reciente incorporación.

Tabla 7.5. *Aula de Acogida* señalada como motivo por el cual formas parte de tu grupo de amigos, según curso de llegada

	Curso de llegada (%)				
	Primaria	1o ESO	2o ESO	3o ESO	4o ESO
Sí señalada Aula de Acogida	5,1	16,7	21,7	10,5	47,2
No señala Aula de Acogida	94,9	83,3	78,3	89,5	52,8
(N)	(59)	(12)	(23)	(19)	(36)

Fuente: elaboración propia

Las siguientes figuras muestran gráficamente la relevancia del curso de llegada en la explicación del peso que el aula de acogida ejerce sobre la creación de unas determinadas redes relacionales. Los alumnos identificados en color azul son los que han señalado la opción *Aula de Acogida*. Se distinguen por formas geográficas aquellos llegados en primaria (círculo), los que se incorporaron durante el primer ciclo de la educación secundaria (triángulo) y los que han entrado durante el segundo ciclo de de la ESO (triángulo invertido). En ambos institutos (D y F) son mayoritariamente estos últimos alumnos los que atribuyen al aula de acogida efectos sobre sus redes de amistad.

Figura 7.2. Alumnos del Instituto D que han señalado Aula de Acogida como motivo por el cual forman parte de sus redes relacionales, según curso de llegada.

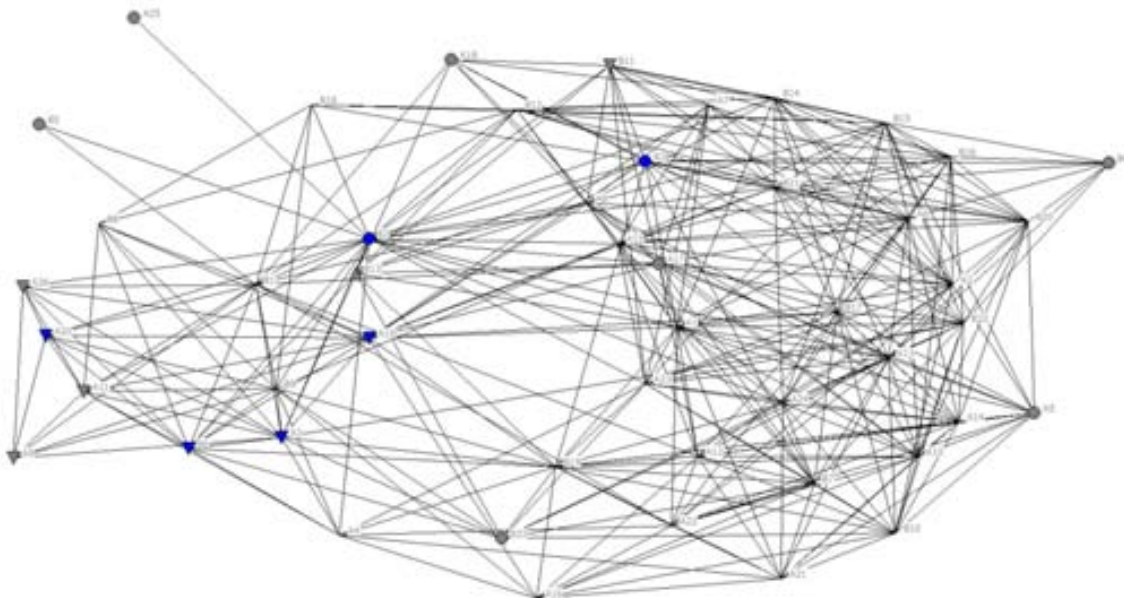
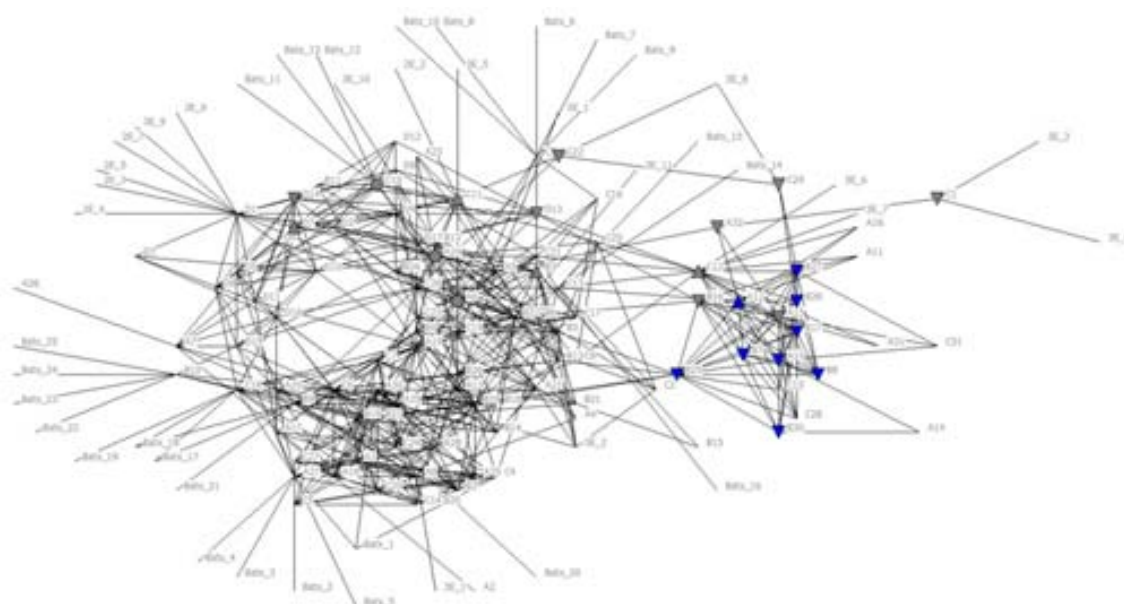


Figura 7.3. Alumnos del Instituto F que han señalado Aula de Acogida como motivo por el cual forman parte de sus redes relacionales, según curso de llegada.



Como se ha señalado con anterioridad, es reducido el número de alumnos extranjeros que en los diferentes institutos han atribuido al aula de acogida la causa de sus redes relacionales. Sin embargo, esto no implica que el hecho de haber coincidido y convivido en el aula de acogida no tenga efectos para aquellos alumnos que no sitúan su asistencia a este dispositivo como relevante en la configuración de sus relaciones. El análisis de las redes de los diferentes institutos incorporando las variables *asistencia al aula de acogida* y *curso de llegada*, permite detectar algunas lógicas relacionales vinculadas a las mismas. Distinguiendo entre los alumnos que no han asistido al aula de acogida (nodos en color naranja), los que asistieron pero no lo hacen actualmente (nodos en color verde) y los que aún permanecen en el dispositivo (nodos en color azul), se observa una mayor cercanía entre aquellos que han compartido una misma trayectoria respecto a la escolarización diferenciada. Por un lado, aquellos que nunca han asistido (que son también los que se incorporaron durante la educación primaria) se sitúan en posiciones de puente respecto al alumnado autóctono y muestran un menor repliegue relacional con sus connacionales. Por el otro, los alumnos que aún asisten al aula de acogida, con independencia del momento en que se incorporaron al centro,²⁰ se sitúan en posiciones relacionales periféricas. Finalmente, en una posición intermedia se sitúa el alumnado que cursó aula de acogida pero no asiste en la actualidad, mostrando una mayor cohesión intragrupo que los otros dos perfiles de alumnos y agrupando a alumnos llegados al instituto

²⁰ Las formas geométricas aportan información sobre el curso de llegada: primaria (círculo), primer ciclo de la educación secundaria (triángulo) y segundo ciclo de de la ESO (triángulo invertido).

en cursos diferentes. Veremos más adelante la necesidad de incorporar otras variables para complementar este análisis.

Figura 7.4. Red relacional del Instituto G, según asistencia al aula de acogida y curso de llegada



En conclusión, las aulas de acogida parecen incentivar relaciones entre los alumnos que en ella coinciden pero estos efectos se producen mayoritariamente sobre lazos relacionales justificados según la procedencia, siendo minoritarias las relaciones surgidas en el aula de acogida entre alumnos de procedencias diversas. Esto comporta que con el paso del tiempo, la lejanía respecto al aula de acogida y la ampliación de redes relacionales basándose en la procedencia reduzcan el peso asignado por los propios alumnos al dispositivo de atención a la diversidad. La incorporación al análisis de las variables temporales (llegada al instituto y tiempo de asistencia al aula de acogida, principalmente) permite observar la existencia de consecuencias relacionales por la convivencia en el aula de acogida, aunque estas se circunscriban a los casos en los que otras variables (principalmente la procedencia) originen o refuercen el vínculo relacional.

7.1.3 La organización del aula de acogida y las redes de amistad

Como se apuntaba en la introducción a este capítulo, las aulas de acogida han sido diseñadas como un recurso adaptable a las realidades y necesidades de cada uno de los centros educativos, por lo que no responden a una única estructura organizativa. Son diversos los criterios que diferencian el diseño de este recurso de atención a la diversidad: profesorado que

participa, configuración de los horarios del aula de acogida y del aula ordinaria, asignaturas impartidas en el marco del aula de acogida, etc.²¹ Pero hay un elemento que resulta de especial interés para esta tesis: las agrupaciones de alumnos que coinciden en un mismo momento en el aula, es decir, los criterios que guían la configuración de los grupos de estudiantes que comparten aula de acogida.

La variedad de cursos y de grupos-clase ordinarios a los que están adscritos los alumnos de reciente incorporación, así como la diversidad de edades de incorporación al instituto y de trayectorias educativas previas pueden derivar en un elevado grado de heterogeneidad de la composición de los grupos en el aula de acogida y, a menudo, en una elevada diversidad de niveles de catalán o conocimientos instrumentales de los alumnos que coinciden en el aula de acogida en un mismo momento. Son tres los criterios que acostumbran a determinar la formación de los grupos del aula de acogida: a) por conocimientos de la lengua catalana, b) por curso o por ciclo educativo, y c) por procedencia. Cada uno de estos criterios plantea ventajas e inconvenientes en el plano relacional, puesto que determina el perfil de alumnos con los que se convive durante una parte (más o menos amplia) de la jornada lectiva.

A modo de ejemplo, las aulas de acogida por niveles de conocimiento de lengua catalana evitan la convivencia en un mismo grupo de alumnos con niveles diferentes de catalán, favoreciendo la organización de dinámicas dentro del grupo entre un alumnado con un nivel similar y evitando el aburrimiento de los alumnos más avanzados, puesto que al grupo de nivel avanzado no se incorporan alumnos recién llegados y, por lo tanto, no se repiten contenidos previamente aprendidos. Ahora bien, la atención por niveles de conocimientos lingüísticos comporta a menudo la creación de grupos heterogéneos de edad y, por lo tanto, coinciden en el aula de acogida alumnos que, a pesar de poseer un dominio similar de la lengua catalana, responden a madureces personales diversas, lo que obliga al profesorado a encontrar dinámicas diferenciadas para atender la variedad de intereses y actitudes ante el aprendizaje.

En cambio, las aulas de acogida que plantean agrupaciones de acuerdo a la edad, tienden a organizar el aula de acogida por ciclos educativos de la ESO. Al margen de los elementos de funcionamiento interno, una consecuencia positiva de esta organización es la posibilidad de realizar una mejor coordinación con las asignaturas del aula ordinaria, puesto que los alumnos responden a un mismo curso y, a menudo, a un mismo grupo-clase. A la vez, se crea un clima más normalizado, puesto que el aula de acogida responde al mismo criterio de organización de

²¹ En Benito y González (2010) profundizamos sobre estas cuestiones.

los grupos ordinarios: la edad. Ahora bien, las experiencias educativas previas, así como la edad de llegada o el tiempo de residencia en el país receptor comportan que en un grupo formado por alumnos de una misma edad coincidan necesidades educativas diferentes, hecho que puede desembocar, por un lado, en el aburrimiento del alumnado más avanzado y, por el otro, en la incomodidad de los que se sienten más vulnerables.

En tercer lugar, algunas aulas de acogida optan por organizarse según la procedencia de los alumnos, justificando esta estrategia en los diferentes ritmos de aprendizaje asociados a los diversos grupos lingüísticos. La homogeneidad lingüística posibilita el trabajo de estrategias didácticas que contemplan la lengua materna compartida por estos alumnos como instrumento sobre el cual construir el nuevo aprendizaje. A nivel relacional, este criterio organizativo plantea la coexistencia en un mismo grupo de alumnado de edades muy diferentes, con las implicaciones anteriormente expresadas. Es también habitual que en este tipo de organizaciones no se pueda garantizar una homogeneidad completa, de forma que en estas aulas de acogida acaban conviviendo un grupo amplio de alumnos de procedencias mayoritarias y algunos pocos alumnos de procedencias minoritarias.

Ninguno de los centros de la muestra basa su organización en este último criterio, si bien, la propia composición escolar por procedencia del centro comporta la atención prioritaria a los colectivos mayoritarios escolarizados, tal y como se recoge en la tabla 7.6. Sobre los criterios organizativos, se observan tres tipos de lógicas: el Instituto E, único centro que ha optado por la separación por niveles de lengua catalana combinada con las agrupaciones basadas en ciclos formativos; en segundo lugar, los institutos B, F y D que organizan sus aulas de acogida para atender de forma separada al alumnado de primer ciclo y de segundo ciclo; y, por último, los institutos C y G, que no establecen ningún tipo de criterio para la conformación de grupos, de forma que el alumnado asiste al aula de acogida en función de un plan de atención individual y la disponibilidad del propio dispositivo de atención a la diversidad.

La observación de la implementación de cada uno de estos criterios lleva a plantear los efectos que cada tipología de aula de acogida puede tener sobre el alumnado extranjero y la configuración de sus redes relacionales. En los institutos C y G, donde las aulas de acogida no se organizan por cursos, a priori sería esperable que el aula de acogida pusiera en contacto a alumnos de edades más dispares que en el caso de los institutos donde los ciclos (y, por tanto, la edad) son un criterio organizador. No obstante, la observación de las amistades señaladas por los alumnos extranjeros que rompen la lógica de curso son pocas en prácticamente todos

los centros, sin que se puedan atribuir al aula de acogida el origen de amistades entre cursos por parte del alumnado extranjero.

Tabla 7.6. Criterios para la organización del aula de acogida y procedencia del alumnado que asiste.

Instituto	Organización de los grupos	Procedencia prioritaria
Instituto A	No hay aula de acogida	
Instituto H	No hay aula de acogida	
Instituto G	Sin criterios de agrupación	Alumnado de América Latina
Instituto C	Sin criterios de agrupación	Alumnado chino y africano
Instituto D ²²	Ciclos (no siempre)	Alumnado de América Latina
Instituto B	Ciclos	Alumnado Europa del Este y Magreb
Instituto F	Ciclos	Alumnado chino
Instituto E	Niveles de catalán y Ciclos	Alumnado chino

Fuente: elaboración propia

El cálculo del E-Index (tabla 7.7), diferenciando entre los alumnos de 4º de ESO y el resto de alumnos (principalmente 3º de ESO y Bachillerato)²³ permite afirmar que tanto en el Instituto C como el G la mayor parte de las relaciones del conjunto del alumnado se establecen entre alumnos de último curso de la ESO (E-Index de -0,910 y -0,957, respectivamente). Centrando la atención en el alumnado extranjero, en el instituto C son cuatro los alumnos extranjeros que han señalado como amigos a alumnos de otros cursos pero de estos solo dos han asistido al aula de acogida, por lo que la posibilidad de efecto del aula de acogida se limita a estos dos casos (B23 y C13).

²² En el Instituto D no es posible realizar este análisis puesto que durante el proceso de recogida de la muestra, el centro solicitó que se limitara al alumnado de 4º de ESO, dejando fuera de alcance el análisis de las relaciones con alumnos de otros cursos.

²³ En este caso el E-Index (Ucinet) mide el peso de los lazos relacionales establecidos entre los alumnos que cursan 4º de ESO y el resto de alumnos. Cabe recordar que este valor puede oscilar entre 1 y -1, los valores en negativo indican mayor relación con alumnos de 4º de ESO y los valores en positivo apuntan a la existencia de mayores vínculos relacionales con alumnos de otros cursos.

Tabla 7.7. E-Index (cursos) para el alumnado extranjero de 4º de ESO del Instituto C (E-Índex -0,910)

Alumno	Aula Acogida	Relaciones dentro de 4º de ESO	Relaciones fuera de 4º de ESO	Total Relaciones	E-Index
A2	No	1	0	1	-1,000
A3	Sí	8	0	8	-1,000
A7	Sí	8	0	8	-1,000
A8	No	9	1	10	-0,800
A12	Sí	8	0	8	-1,000
A13	Sí	18	0	18	-1,000
A15	No	9	0	9	-1,000
A27	Sí	8	0	8	-1,000
B2	No	7	0	7	-1,000
B9	Sí	15	0	15	-1,000
B10	No	10	1	11	-0,818
B22	Sí	14	0	14	-1,000
B23	Sí	3	1	4	-0,500
C1	Sí	12	0	12	-1,000
C9	Sí	13	0	13	-1,000
C10	Sí	3	0	3	-1,000
C13	Sí	7	1	8	-0,750

Azul: relación con otros cursos pero no aula de acogida

Verde: relación con otros cursos y Aula de Acogida

En el caso del instituto G, un solo alumno ha manifestado tener amigos fuera de su curso, pero se trata de un alumno que no ha asistido al aula de acogida, por lo que no es posible atribuir a este dispositivo el origen de estos lazos.

Tabla 7.8. E-Index (cursos) para alumnado extranjero de 4º de ESO del Instituto G (-0,957)

Alumno	Aula Acogida	Relaciones dentro de 4º de ESO	Relaciones fuera de 4º de ESO	Total Relaciones	E-Index
A1	No	6	0	6	-1,000
A4	Sí	6	0	6	-1,000
A5	Sí	5	0	5	-1,000
A6	Sí	10	0	10	-1,000
A14	Sí	5	0	5	-1,000
A22	Sí	13	0	13	-1,000
A23	Sí	16	0	16	-1,000
A24	Sí	2	0	2	-1,000
B6	No	8	0	8	-1,000
B13	Sí	16	0	16	-1,000
B21	No	10	0	10	-1,000
C2	Sí	11	0	11	-1,000
C3	Sí	11	0	11	-1,000
C7	Sí	9	0	9	-1,000
C9	Sí	13	0	13	-1,000
C13	No	7	0	7	-1,000
C14	Sí	17	0	17	-1,000
C15	No	11	0	11	-1,000
C18	No	10	3	13	-0,538
C23	Sí	5	0	5	-1,000
D13	No	4	0	4	-1,000
D17	Sí	3	0	3	-1,000
D25	Sí	4	0	4	-1,000
E6	Sí	17	0	17	-1,000
E12	No	12	0	12	-1,000
E20	Sí	8	0	8	-1,000
E24	Sí	12	0	12	-1,000

Azul: relación con otros cursos pero no aula de acogida

Verde: relación con otros cursos y Aula de Acogida

Fuente: elaboración propia

En ambos centros, además, son los alumnos autóctonos los que mayor número de lazos relacionales mantienen con alumnos que no cursan 4º de ESO, ya sean estos de cursos inferiores o superiores. Las siguientes figuras lo muestran gráficamente. En ambos casos se identifican a los alumnos autóctonos con cuadrados naranjas, los círculos en color verde son los extranjeros y los alumnos que no cursan 4º de ESO están representados con triángulos de color negro, siendo fácilmente perceptible el protagonismo del alumnado autóctono en las redes que incorporan a alumnado de cursos inferiores o superiores.

Figura 7.5. Redes relacionales integradas por alumnos que no cursan 4º de ESO en el Instituto C

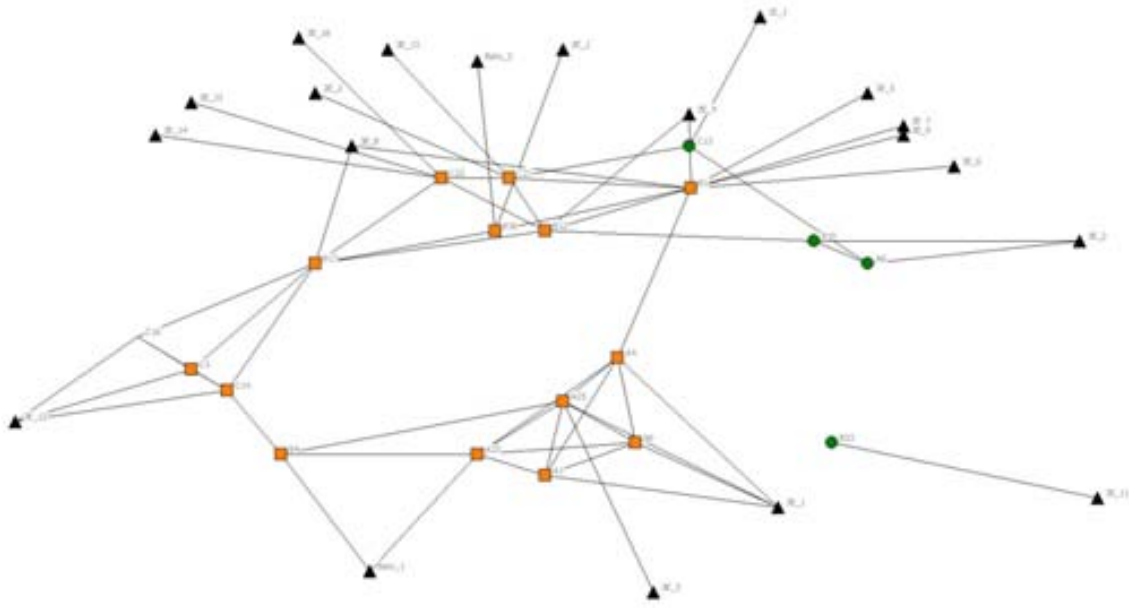
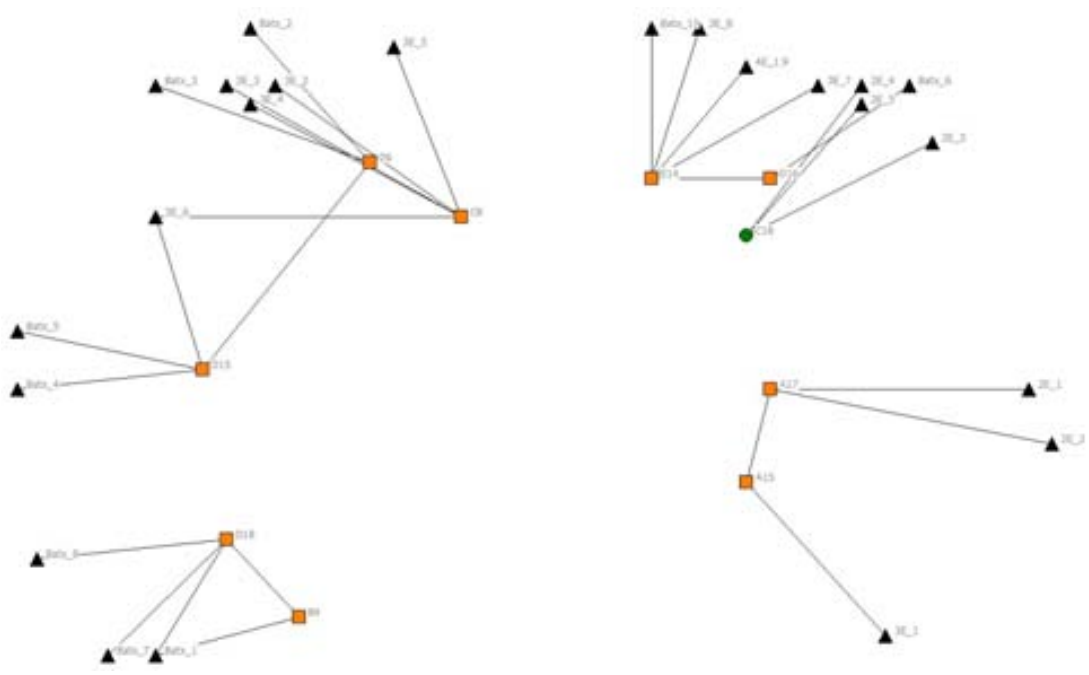


Figura 7.6. Redes relacionales integradas por alumnos que no cursan 4º de ESO en el Instituto G



Una mirada al instituto B, en el que el aula de acogida se organiza por ciclos educativos, remite a una imagen muy similar a la observada en el instituto G: son solo dos los alumnos que han manifestado relacionarse con alumnado de cursos inferiores o superiores, y de estos dos solo uno ha asistido al aula de acogida, de forma que nos encontramos ante un centro con dinámicas relacionales protagonizadas esencialmente por alumnado del último curso de la educación secundaria obligatoria (E-Index -0,905).

Tabla 7.9. E-Index (cursos) para el alumnado extranjero de 4º de ESO del Instituto B (-0,905)

Alumno	Aula Acogida	Relaciones dentro de 4º de ESO	Relaciones fuera de 4º de ESO	Total Relaciones	E-Index
A1	Sí	8	0	8	-1,000
A2	Sí	16	0	16	-1,000
A7	No	5	0	5	-1,000
A15	No	17	0	17	-1,000
A16	No	10	2	12	-0,667
A21	Sí	18	0	18	-1,000
B3	No	24	0	24	-1,000
B5	Sí	15	0	15	-1,000
B11	Sí	11	0	11	-1,000
B13	Sí	8	0	8	-1,000
B20	No	3	0	3	-1,000
B21	Sí	7	0	7	-1,000
C2	Sí	11	0	11	-1,000
C5	Sí	17	0	17	-1,000
C6	Sí	7	0	7	-1,000
C9	Sí	10	0	10	-1,000
C10	Sí	15	0	15	-1,000
D1	Sí	13	0	13	-1,000
D4	Sí	9	0	9	-1,000
D5	Sí	6	0	6	-1,000
D8	No	16	0	16	-1,000
D16	No	2	0	2	-1,000
D18	Sí	7	0	7	-1,000
D21	Sí	7	1	8	-0,750

Azul: relación con otros cursos pero no aula de acogida

Verde: relación con otros cursos y Aula de Acogida

Fuente: elaboración propia

Los dos institutos restantes (E y F) requieren de un análisis más profundo. En ambos centros se observan unos porcentajes más elevados de alumnos extranjeros con vínculos relacionales que sobrepasan el curso (13,7% y 18,6%, respectivamente). Paradójicamente ambos centros diseñan sus aulas de acogida teniendo como criterio organizativo prioritario la creación de grupos homogéneos por edad y en los dos institutos una parte de estos alumnos extranjeros no han asistido al aula de acogida, por lo que es necesario apuntar a otros factores, como originadores o potenciadores de las relaciones que superan las barreras del curso.

Tabla 7.10. E-Index (cursos) para el alumnado extranjero de 4º de ESO del Instituto E (-0,894)

Alumno	Aula Acogida	Relaciones dentro de 4º de ESO	Relaciones fuera de 4º de ESO	Total Relaciones	E-Index
A2	Sí	6	0	6	-1,000
A4	Sí	2	0	2	-1,000
A7	Sí	2	0	2	-1,000
A8	Sí	2	1	3	-0,333
A9	Sí	8	0	8	-1,000
A10	Sí	6	0	6	-1,000
A12	No	5	0	5	-1,000
A13	No	1	0	1	-1,000
A14	Sí	2	0	2	-1,000
A18	Sí	7	1	8	-0,750
A20	Sí	6	0	6	-1,000
A21	Sí	1	0	1	-1,000
A22	Sí	1	0	1	-1,000
A23	Sí	3	0	3	-1,000
A24	Sí	2	0	2	-1,000
A25	Sí	1	0	1	-1,000
A26	Sí	9	2	11	-0,636
B1	Sí	7	1	8	-0,750
B3	Sí	3	0	3	-1,000
B4	Sí	13	0	13	-1,000
B7	No	2	0	2	-1,000
B9	Sí	10	5	15	-0,333
B10	Sí	12	0	12	-1,000
B11	Sí	8	2	10	-0,600
B12	Sí	8	0	8	-1,000
B13	Sí	3	3	6	0,000
B14	Sí	3	0	3	-1,000
B16	Sí	5	0	5	-1,000
B18	Sí	10	0	10	-1,000
B21	Sí	3	0	3	-1,000
C6	No	11	0	11	-1,000
C7	Sí	15	0	15	-1,000
C15	No	10	0	10	-1,000
C24	Sí	8	0	8	-1,000
C27	Sí	1	0	1	-1,000
C28	Sí	10	0	10	-1,000
C29	Sí	12	0	12	-1,000
C30	No	12	0	12	-1,000
D2	Sí	6	0	6	-1,000
D4	Sí	7	1	8	-0,750
D5	No	17	0	17	-1,000
D11	Sí	15	0	15	-1,000
D12	No	7	0	7	-1,000
D13	No	19	0	19	-1,000
D14	No	24	0	24	-1,000
D17	Sí	19	0	19	-1,000
D22	Sí	10	0	10	-1,000
D25	Sí	12	0	12	-1,000
D26	Sí	8	0	8	-1,000
D27	Sí	13	0	13	-1,000

Azul: relación con otros cursos pero no aula de acogida

Verde: relación con otros cursos y Aula de Acogida

Fuente: elaboración propia

Tabla 7.11. E-Index (cursos) para el alumnado extranjero de 4º de ESO del Instituto F (-0,912)

Alumno	Aula Acogida	Relaciones dentro de 4º de ESO	Relaciones fuera de 4º de ESO	Total Relaciones	E-Index
A2	Sí	1	0	1	-1,000
A4	Sí	4	0	4	-1,000
A5	No	14	1	15	-0,867
A6	Sí	16	0	16	-1,000
A10	Sí	15	0	15	-1,000
A11	Sí	3	0	3	-1,000
A12	Sí	15	0	15	-1,000
A14	Sí	2	0	2	-1,000
A15	Sí	16	0	16	-1,000
A16	Sí	3	0	3	-1,000
A18	Sí	15	0	15	-1,000
A24	Sí	17	0	17	-1,000
A25	Sí	12	0	12	-1,000
A31	Sí	2	0	2	-1,000
A32	Sí	4	0	4	-1,000
B3	No	18	0	18	-1,000
B7	Sí	12	0	12	-1,000
B8	Sí	9	0	9	-1,000
B16	Sí	12	0	12	-1,000
B17	Sí	11	0	11	-1,000
B20	Sí	4	0	4	-1,000
B21	No	7	0	7	-1,000
B23	Sí	12	0	12	-1,000
B24	No	14	0	14	-1,000
B25	Sí	16	0	16	-1,000
B27	Sí	14	0	14	-1,000
B28	Sí	14	0	14	-1,000
B30	Sí	8	0	8	-1,000
C1	Sí	1	2	3	0,333
C2	Sí	4	1	5	-0,600
C9	No	6	0	6	-1,000
C10	Sí	9	3	12	-0,500
C11	No	13	2	15	-0,733
C12	Sí	16	2	18	-0,778
C15	Sí	5	0	5	-1,000
C22	No	3	1	4	-0,500
C28	Sí	6	0	6	-1,000
C29	Sí	3	1	4	-0,500
C31	Sí	3	0	3	-1,000
D7	Sí	15	0	15	-1,000
D12	No	6	0	6	-1,000
D13	Sí	10	0	10	-1,000
D14	Sí	13	0	13	-1,000
D15	Sí	9	0	9	-1,000

Azul: relación con otros cursos pero no aula de acogida

Verde: relación con otros cursos y Aula de Acogida

Fuente: elaboración propia

De nuevo, la procedencia aparece como factor explicativo de estos lazos relacionales. Con independencia de si han asistido al aula de acogida o no, la mayor parte de los alumnos extranjeros de los institutos E y F que afirman tener amigos fuera de su curso comparten la pertenencia a procedencias minoritarias. En ambos centros, además, el colectivo chino es ampliamente mayoritario por lo que las aulas de acogida están principalmente dirigidas al alumnado de esta nacionalidad. El hecho de que los alumnos que optan por establecer amistades fuera de 4º de ESO no pertenezcan al grupo mayoritario deja intuir que en los centros en los que existe un grupo marcadamente mayoritario (como el chino), la falta de

connacionales en el mismo curso es un factor que potencia la búsqueda de lazos relacionales entre alumnos de otros cursos (se haya compartido o no escolarización en el aula de acogida).

A pesar de que en estos dos centros el porcentaje de alumnado extranjero con redes relacionales más allá de 4º de ESO es mayor de lo que ocurría en el resto de institutos, las relaciones con alumnos de cursos inferiores son protagonizadas en la mayor parte de casos por alumnado autóctono, tratándose principalmente de relaciones con alumnos de la misma edad que han repetido curso. De igual forma, se detecta un mayor número de relaciones con alumnos de bachillerato entre el alumnado autóctono, provocadas también por vínculos facilitados por alumnado repetidor. En cambio, son más reducidas las vinculaciones expresadas por el alumnado extranjero con alumnos de otros cursos y cuando estas existen, se justifican generalmente a través de la procedencia. En las figuras 7.7 y 7.8 los triángulos negros responden al alumnado que no cursa 4º de ESO y ha sido señalado como parte de la red relacional de los alumnos de último curso de la educación secundaria, los cuadrados naranjas identifican al alumnado autóctono, mayoritario en el establecimiento de redes que sobrepasan las barreras del curso. En este caso, los círculos identifican al alumnado extranjero, pudiéndose observar en color rosa a los alumnos de procedencia mayoritaria (China) y en verde a los alumnos de procedencias minoritarias que establecen relaciones con alumnos que no pertenecen a 4º de ESO.

Figura 7.7. Redes relacionales integradas por alumnos que no cursan 4º de ESO en el Instituto E

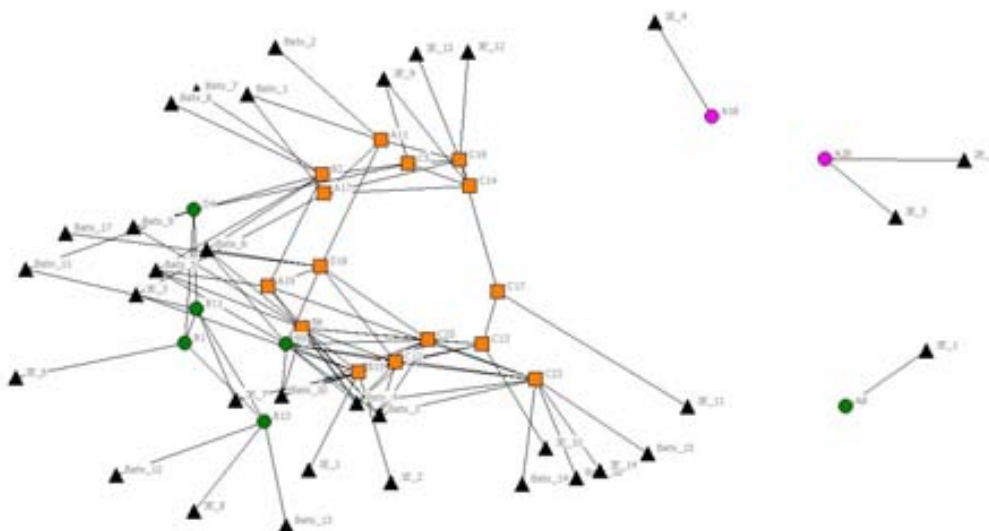
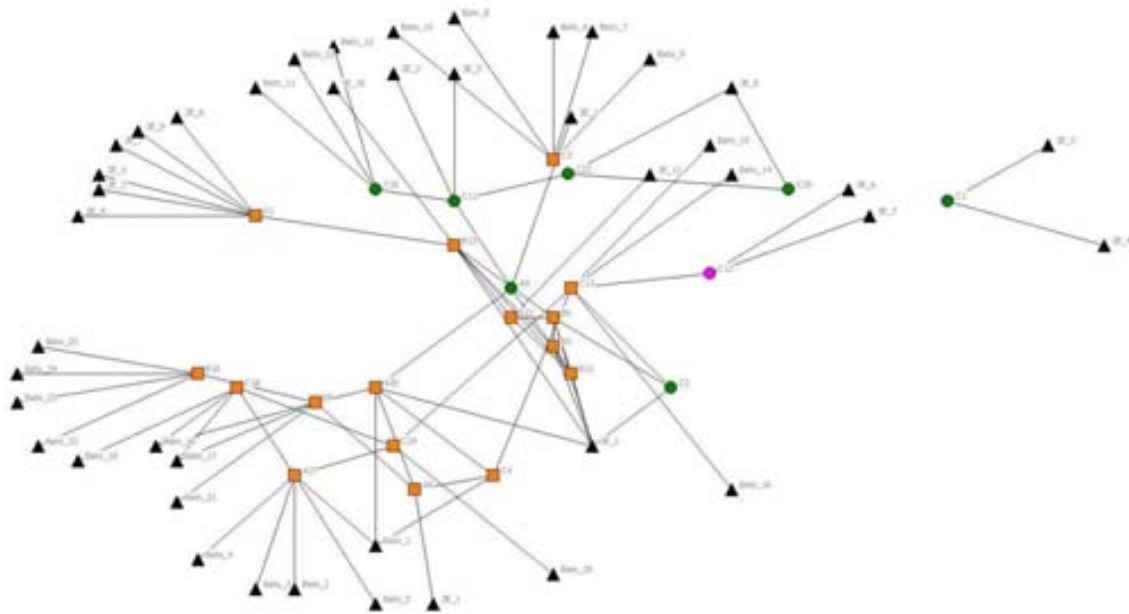


Figura 7.8. Redes relacionales integradas por alumnos que no cursan 4º de ESO en el Instituto F



La asistencia al aula de acogida, como comentaba en el punto anterior, parece jugar un papel incentivador de relaciones cuando se dan determinadas circunstancias (como el hecho de compartir procedencia o momento de llegada al centro). Sin embargo, parece carecer de fuerza para generar lazos relacionales entre individuos que no comparten más que la asistencia a este dispositivo de atención a la diversidad. Y es en esta misma línea que ha de entenderse la falta de relaciones entre alumnos que, aun habiendo compartido aula de acogida, responden a edades y cursos diferentes. Así lo expresan algunos de los alumnos entrevistados:

“Fui a *aula de acogida* pero es que eran más pequeños que yo. Había gente de Rusia, de Ecuador y de Bolivia... hice amigos pero solo nos saludamos y ya está. Si hubieran sido de mi edad, sería diferente”

Instituto G. Alumna E6. Bolivia

“Tengo más amigos de mi clase y otras partes, del *aula de acogida* no porque son más pequeños”

Instituto C. Alumno A21. Rusia

“En aula de *acollida* hay de mi edad pero también más pequeños, prefiero R3 [grupo ordinario]”

Instituto C. Alumna C10. Rumanía

Todo esto apunta, de nuevo, al aula de acogida como un espacio secundario para la configuración de redes relacionales. El hecho de convivir o no con alumnos de diferentes edades en el marco de este dispositivo de atención a la diversidad no genera de forma automática que estos vínculos se consoliden fuera del aula. Esto no quiere decir, no obstante,

que en el aula no se generen relaciones afectivas sino que estas no se externalizan a otros espacio del centro si no se dan otros elementos (procedencia, lengua, edad...).

7.2 El aula ordinaria y las agrupaciones flexibles: densidad relacional e interculturalidad

El aula ordinaria se configura como el centro de la actividad educativa y relacional de los institutos. Se trata del espacio en el que más tiempo pasan los alumnos durante la jornada lectiva y es también el lugar en el que se fuerza la convivencia entre autóctonos y extranjeros. A diferencia de las dinámicas del patio, generalmente no estructuradas por los equipos docentes, y de las lógicas organizativas de las aulas de acogida, a las que solo asiste alumnado extranjero; las aulas ordinarias se presentan como los únicos espacios de contacto intercultural sobre los que existe un cierto margen de intervención por parte de los equipos directivos y docentes, por lo que el diseño de los grupos-clase puede ser utilizado como instrumento de influencia sobre las dinámicas relacionales. De ahí el interés de su estudio.

Los grupos-clase a los que se incorporan los alumnos en los primeros meses tras su entrada al instituto tienen un peso determinante en la configuración de los grupos de amigos. Para los alumnos escolarizados en 1o de ESO, es en esos primeros momentos cuando mayor apertura presentan las redes relacionales forjadas durante la educación primaria y cuando la práctica totalidad del alumnado experimenta o desarrolla dinámicas de aproximación relacional a otros alumnos, lo que incrementa notablemente las posibilidades de creación de grupos de amistad, en comparación con otros momentos de la escolarización. Para aquellos alumnos llegados en cursos posteriores, el tiempo de la acogida inicial es también determinante puesto que una vez incorporado a un grupo, las posibilidades de cambio se reducen notablemente. En ambos casos, la mayor parte de los nuevos lazos se establecen dentro del grupo-clase, puesto que las posibilidades de contacto y conocimiento son mucho mayores que en otros ámbitos. Además, estos primeros vínculos relacionales marcan fuertemente los itinerarios relacionales futuros, limitando u orientando las posibilidades de cambio a posteriori. Así lo expresan algunas de las alumnas entrevistadas:

“Si hagués començat amb una altra classe, en la qual... per exemple, hi ha una classe en què tots venien junts d’una escola, si hagués començat en aquesta classe m’hagués quedat en aquest grup d’amics i estaria amb ells, no amb els meus”

Instituto A. Alumna C3. Autóctona

“És més fàcil fer amics a l’aula que al pati, per començar a parlar i això. Als crèdits variables, com que som diferents classes, també et relaciones amb gent nova”

Instituto G. Alumna B12. Autóctona

Ahora bien, a pesar de la importancia de estos primeros nexos, las modificaciones de los grupos-clase a lo largo de los cuatro cursos de la secundaria obligatoria parecen comportar ciertos cambios en las redes relacionales, como consecuencia de la variación en el tiempo de convivencia de los alumnos dentro del aula ordinaria. En este sentido, se observa que el mantenimiento de grupos estables y cerrados a lo largo de los cuatro cursos de la educación secundaria provoca unos grupos-clase más cohesionados, mientras que las modificaciones constantes de las composiciones desembocan en la variación también constante de los lazos relacionales. No se trata de cambios disruptivos ni de fracturas relacionales pero sí de modificaciones progresivas, derivadas principalmente de la reducción del tiempo de contacto en el aula, de la realización de actividades diferenciadas fuera de ella, del conocimiento de nuevos compañeros... Así lo ven algunos de los alumnos entrevistados:

“Siempre hemos ido juntos todos, menos una que han cambiado este año al C. Y... bueno, se pierde el contacto, no es lo mismo que antes. La convivencia y todo eso... a veces vamos juntas en la hora del patio pero no como antes”

Instituto G. Alumna E6. Bolivia

“Si a uno lo cambian de clase se pierde un poco el contacto pero la amistad sigue”

Instituto F. Alumno B21. Marruecos

“Cuando te cambian es un poco difícil seguir por la distancia, porque antes cuando estábamos juntas hablábamos de las asignaturas, de los deberes, y ahora ya no, hablamos de diferentes cosas. Estamos bien pero no es como antes”

Instituto A. Alumna A21. China

“Cada uno va más bien con su clase, no hay tanta relación porque como no estás tanto tiempo juntos, pues no te puedes meter en la conversación de los otros que cuentan qué han hecho hoy y eso porque no saben de qué va”

Instituto B. Alumna C10. Ecuador

Aunque este planteamiento es mayoritario entre los alumnos de la muestra, no son pocos los alumnos que se han manifestado en un sentido contrario, afirmando que sus amistades se han mantenido intactas a pesar de los cambios de grupos que han experimentado a lo largo de la educación secundaria:

“Los grupos no hacen que hagas unos amigos u otros. Se relacionan los de las 3 clases porque en las optativas se unen las tres clases y se parten en diferentes grupos”

Instituto A. Alumna A22. Moldavia

“Ens van canviar a 3r però no canviar tant el nostre grup d’amics. Vam canviar dins de la classe però el grup no”

Instituto A. Alumna C3. Autóctona

“En la hora del patio te vuelves a reunir, da igual que no vayas a la misma clase”

Instituto F. Alumna B3. Ecuador

Es obvio, pues, que no todos los alumnos viven los cambios de igual forma pero también lo es que no todos los institutos llevan a cabo modificaciones grupales con la misma intensidad ni en función de los mismos criterios. Las lógicas organizativas de los institutos para diseñar los grupos-clase son variadas y responden tanto a los objetivos educativos definidos por cada equipo docente como al perfil del alumnado que escolarizan.

Tabla 7.12. Criterios de organización de los grupos-clase.

Instituto	Criterios de organización de los grupos-clase
Instituto H	No hay agrupaciones por niveles
Instituto D	Grupo de refuerzo variable según asignatura desde 1º de ESO
Instituto A	Grupo de refuerzo variable en asignaturas instrumentales desde 1º de ESO
Instituto G	Grupo de refuerzo desde 2º de ESO (A) y creación de un segundo grupo adaptado en 4º de ESO (C)
Instituto F	Grupo de refuerzo desde 2º de ESO: D
Instituto B	Grupo de refuerzo desde 2º de ESO: C
Instituto E	2 niveles desde 3º de ESO: avanzado (C/D), refuerzo (A/B)
Instituto C	3 Niveles desde 1º de ESO: Alto (R1), Medio (R2) y bajo (R3)

Fuente: elaboración propia

Dentro de las diferentes opciones existentes, destaca la dicotomía entre la creación de grupos homogéneos de aprendizaje o grupos heterogéneos. Los primeros, también llamados agrupaciones flexibles o grupos por nivel educativo, se basan en la consideración de que, en determinadas circunstancias, los alumnos han de ser asignados según sus capacidades a diferentes grupos-clase. Ahora bien, a pesar de que esta forma de funcionar está extendida y es implementada por prácticamente todos los institutos de la muestra, su aplicación,

intensidad y duración varían sensiblemente de un centro a otro, por lo que los ocho institutos que integran la muestra de este estudio permiten abordar diferentes modelos organizativos, sintetizados en la tabla anterior.

En este capítulo se abordará la relación establecida entre pertenecer a un grupo-clase heterogéneo u homogéneo y la conformación de determinadas redes de amistad. En otras palabras, es objetivo de esta parte tratar el peso que la asignación a un determinado grupo-clase ejerce sobre la configuración de los lazos relacionales de los alumnos. Y, más concretamente, su efecto sobre el alumnado extranjero.

El siguiente análisis combina una aproximación cualitativa, a partir del discurso de los alumnos entrevistados, y la técnica sociométrica, principalmente basada en la cohesión grupal y la interculturalidad de las redes. Respecto a la cohesión, se observa el volumen de relaciones que se establecen dentro de un grupo-clase y entre grupos-clase diferenciados, lo que permite, por un lado, analizar el grado de cohesión interna del propio grupo y, por el otro, su apertura respecto a otros grupos. Se complementa el análisis con el abordaje de la interculturalidad de las redes del alumnado extranjero asignado a los diferentes grupos, observando si el diseño de uno u otro tipo de grupo-clase incide en el grado de contacto entre autóctonos y extranjeros.

7.2.1 La organización del aula ordinaria y su efecto sobre la cohesión grupal

Las redes relacionales de los centros educativos muestran diversos grados de densidad (tabla 7.13), lo que indica la existencia de institutos más cohesionados en su conjunto e institutos en los que el conjunto de la red presenta un bajo grado de conexión. La cohesión de las redes de amistad se mide de forma sencilla pero ilustrativa a partir del indicador de densidad, que calcula la relación entre el número de lazos existentes y el total de lazos posibles. La influencia del tamaño de los diferentes centros²⁴ sobre el presente indicador imposibilita realizar una comparativa directa entre centros, puesto que el cuestionario de recogida de información limitaba el número de amigos señalados a veinte, lo que inevitablemente genera unas densidades inferiores en los centros de mayor tamaño. No obstante, no se observa una correlación entre el número de alumnos del instituto y la densidad relacional del mismo, por lo que puede deducirse que el tamaño no es el único factor explicativo de las diferencias detectadas.

²⁴ Es necesario tener en cuenta la advertencia de Cornejo (1990) sobre las limitaciones de algunos indicadores del análisis sociométrico por su sensibilidad ante el tamaño del conjunto de la red y, por lo tanto, la cautela para su uso como instrumento comparativo.

Tabla 7.13. Densidad del conjunto de la red

Instituto	Número alumnos	Densidad	Desviación estándar
Instituto A	67	19,4%	39,6%
Instituto B	78	17,4%	37,9%
Instituto C	72	15,9%	36,6%
Instituto D	49	29,7%	45,7%
Instituto E	104	10,5%	30,7%
Instituto F	110	10,3%	30,4%
Instituto G	126	8,7%	28,2%
Instituto H	58	14,5%	35,2%

Fuente: elaboración propia

Además, la desviación estándar de la densidad es elevada para todos los casos, lo que lleva a plantear la existencia de importantes diferencias internas en cada uno de los institutos. El análisis de este apartado centra su atención en la explicación de estas diferencias internas a partir de la observación de las densidades relacionales observadas en un nivel de análisis inferior, los grupos-clase. Para su abordaje, se ha calculado la densidad intragrupal, definida como la relación entre el número de lazos existentes entre alumnos de un mismo grupo-clase y el total de lazos posibles en cada uno de estos grupos-clase.

Los grupos-clase son caracterizados de acuerdo a su composición heterogénea (ordinarios) u homogénea (de refuerzo o de rendimiento avanzado), al porcentaje de alumnos extranjeros que los integran y a su tamaño (ratio). La tabla 7.14 recoge los modelos de regresión lineal elaborados para abordar la relación existente entre estas tres variables y la cohesión grupal. En el modelo 1 se incluye solo la tipología de grupo en función de la diversidad del alumnado según nivel de aprendizaje. Se observa un impacto positivo, en el sentido de que pasar de grupos ordinarios a grupos homogéneos de aprendizaje implica un incremento de la densidad intragrupal; concretamente, pasar de un grupo ordinario a uno de refuerzo aumenta en 2.49 puntos la densidad y en 7.48 si se pasa a un grupo avanzado.

La incorporación de la variable de composición por procedencia (modelo 2) parece reforzar el efecto del tipo de grupo-clase, de forma que manteniendo estable la composición por procedencia del grupo, el paso de un grupo ordinario a un grupo de refuerzo supone un aumento de la densidad en 4.89 puntos, y de 8.44 en el caso de grupos avanzados. Por su parte, el porcentaje de extranjeros tiene un impacto negativo sobre la densidad, a medida que se incrementa la presencia de alumnos inmigrados en el grupo-clase, se observa una reducción de la densidad interna del mismo (de 0.13 puntos por cada 1% más de alumnado extranjero).

El modelo completo (modelo 3) incorpora como variable explicativa el tamaño del grupo clase, mostrando una reducción de la cohesión grupal de 2.27 puntos por cada alumno que se amplía el grupo-clase. Además, este modelo lleva a cuestionar algunas de las evidencias observadas en los modelos anteriores y es que, una vez se controla por el tamaño del grupo, los grupos de refuerzo pasan a mostrar un impacto negativo sobre la densidad. Es decir, manteniendo el ratio del grupo bajo control, pasar de un grupo ordinario a un grupo de refuerzo reduce la densidad del grupo en más de 6 puntos. En el caso de los grupos avanzados, en cambio, la densidad se incrementa en casi 11 puntos, siendo incluso mayor su efecto que el observado en los modelos anteriores.

Tabla 7.14. El efecto de la organización del grupo-clase sobre la cohesión intragrupal

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
Grupo de Refuerzo (Grupo Ordinario)	2,49** (0,91)	4,89*** (0,98)	-6,05*** (0,71)
Grupo Avanzado (Grupo Ordinario)	7,48*** (1,18)	8,44*** (1,17)	10,97*** (0,74)
% Extranjeros en el grupo		-0,13*** (0,02)	-0,03* (0,01)
Ratio grupo-clase			-2,27*** (0,07)
Constante	24,37*** (0,49)	28,05*** (0,80)	84,58*** (1,85)
R ²	0,06	0,11	0,65
F	20,85	25,51	300,3
N	663	663	663

Variable dependiente: Cohesión grupal (Densidad 0-100)

Coefficientes de regresión. Entre paréntesis error típico

Nota: *** p<0,001 ** p<0,01, * p<0,05, † p<0,1

La identificación de los grupos con determinados niveles de aprendizaje parece comportar una mayor barrera entre grupos (como veremos más adelante), lo que puede desembocar en un mayor repliegue relacional dentro de los grupos-clase. Si bien esta afirmación es clara para los grupos de nivel avanzado, que muestran, con independencia de la ratios y del porcentaje de extranjeros que lo integran, un impacto positivo sobre la densidad grupal; no lo es para los grupos de refuerzo, que comporta una reducción de la densidad una vez se introduce en el análisis la variable del tamaño del grupo. Dicho de otra forma, la aparente cohesión interna que se detecta en algunos grupos de refuerzo tiene su explicación en el tamaño reducido de alumnos que generalmente los integran, mientras que pertenecer a un grupo de refuerzo de ratio elevada, lejos de comportar una mayor proximidad entre los alumnos de dicho grupo,

incrementa la probabilidad de segregación interna. Profundizaré en esta cuestión más adelante.

En el caso del porcentaje de alumnado extranjero escolarizado parece observarse una mayor relación entre los miembros del grupo-clase cuando este perfil de alumnos es más reducido. Esto se relaciona, sin duda, con las lógicas de contacto intercultural que abordaré en el próximo apartado. En la medida que los alumnos extranjeros son pocos, estos establecen contacto con el resto de compañeros autóctonos del aula, superando así las lógicas de repliegue relacional basadas en la procedencia. Cuando se incrementa la presencia de alumnado extranjero en el aula, en cambio, se observa un mayor repliegue relacional basado en la procedencia, lo que comporta la fragmentación entre los alumnos de la mayoría autóctona y los alumnos de la minoría inmigrada, reduciendo así la cohesión grupal.

Finalmente, el tamaño del grupo-clase no solo explica la variación de la densidad intragrupal por su influencia, como apuntaba antes, sobre el propio indicador (a mayor número de alumnos, mayor número de posibles relaciones y, por lo tanto, menor densidad relacional) sino que, además, es relevante puesto que matiza o modifica la influencia de las variables ya comentadas. Además, su inclusión en el modelo comporta un notable incremento de la varianza explicada, tal y como muestra el aumento del valor de R^2 , que pasa de 0,6% en el modelo 1, a 1,1% en el segundo modelo y a 6,5% en el último.

De forma resumida es posible afirmar que los grupos-clase de refuerzo de mayor ratio y que acogen mayor número de alumnado extranjero son los que presentan una menor densidad relacional, o lo que es lo mismo, son los grupos menos cohesionados. Y, en el otro extremo, los grupos avanzados con ratios más reducidas y con menor presencia de alumnado extranjero son los más cohesionados.

7.2.2 La organización del aula ordinaria y su efecto sobre las relaciones entre grupos-clase

La cohesión de las redes relacionales de los institutos no se limita a la observación de la cohesión intragrupal sino que es producto también de la existencia de una mayor o menor densidad intergrupala, calculada como el porcentaje de relaciones establecidas entre miembros de grupos-clase diferentes respecto al total de relaciones de este tipo que serían posibles. En este caso, se obtiene un valor para la cohesión relacional entre alumnos de dos grupos-clase diferentes, por lo que es necesario contextualizar estos valores en función de la estructura organizativa de los centros educativos en su conjunto. La gran variedad de formas organizativas observadas en los centros obliga a hacer una categorización más simplificada que

permita detectar algunos elementos en común y otros contrastantes. Se distinguen básicamente tres lógicas organizativas: institutos en los que no existen grupos-clase permanentes asociados a niveles de aprendizaje diferenciados, institutos en los que se crea un grupo de refuerzo y se mantienen como heterogéneos el resto de grupos-clase y, finalmente, institutos en los que todos los grupos-clase se asocian a niveles de aprendizaje diferenciados. A continuación se abordan las densidades intergrupales en cada una de estas tipologías, aprovechando para profundizar en la cohesión interna de los diferentes grupos-clase.

a) La densidad intergrupal cuando no existen grupos-clase asociados a niveles de aprendizaje diferenciados

Una primera aproximación a las estructuras organizativas de los institutos de la muestra permite identificar tres centros donde los grupos-clase no están asociados a las capacidades de aprendizaje de sus integrantes, es decir, tres institutos donde los grupos-clase son heterogéneos, sin que se pueda establecer una jerarquía por rendimiento entre ellos. A pesar de que esta es la lógica compartida por los tres centros, existen algunas particularidades organizativas que los diferencian. Mientras que en el instituto H no se aplica la agrupación por niveles en ninguna de las asignaturas, por lo que los alumnos que comparten aula son siempre los mismos; en los institutos A y D se realizan agrupaciones flexibles diferentes en determinadas asignaturas, principalmente en las instrumentales, de forma que los alumnos que coinciden en el aula varían en función de la materia impartida, lo que comporta una convivencia más intermitente de los alumnos. Esta última organización parece permitir una mayor interrelación de los alumnos, puesto que facilita el conocimiento y la convivencia con diferentes grupos de compañeros.²⁵ De hecho, son estos dos institutos los centros de la muestra que presentan una mayor densidad para el conjunto de la red (29,7% y 19,4%, respectivamente). Así lo expresa una de las alumnas entrevistadas:

“A les optatives també fas nous amics, perquè vas coneixent a altra gent que no és del teu grup. No venen al grup d’amics però tens relació a classe, al pati però normalment fora ja no”

Instituto A. Alumna C22. Autóctona

La mirada al conjunto de la red de los tres centros de esta primera tipología pone de manifiesto la existencia de unas lógicas relacionales semejantes. El análisis de la densidad intragrupal e intergrupal (tablas 7.15, 7.16 y 7.17) de los tres institutos muestra una

²⁵ El trabajo de campo no ha permitido la identificación de las agrupaciones flexibles diseñadas en estos centros (dada la elevada variación existente en cuanto a las asignaturas y cursos de aplicación) y, consecuentemente, no ha sido posible evaluar el impacto que estas agrupaciones temporales tienen sobre la configuración de los vínculos relacionales.

importante interrelación entre los miembros de los diversos grupos-clase. La densidad es siempre mayor dentro del grupo-clase, es decir, los alumnos establecen más vínculos con compañeros de su grupo-clase pero en los tres centros la densidad intergrupala es también elevada, sin que puedan detectarse dinámicas de agrupación excluyentes o aislantes en función del grupo-clase al cual está adscrito el alumno. En otras palabras, las redes relacionales -aún siendo principalmente establecidas dentro del grupo-clase de referencia- sobrepasan las fronteras de las diferentes aulas, configurando unas redes bastante cohesionadas a nivel de centro.

“Tenim tres grups classe i hi ha un grup de reforç, jo no hi vaig. Tots els grups són iguals. Tenim bona relació, els de reforç és només català, castellà i mates. I no, no hi ha diferències amb els que van a reforç”

Instituto A. Alumna C22. Autóctona

En el caso de los institutos H y D solo existen dos grupos-clase, de forma que las relaciones se limitan a las establecidas con los compañeros de aula y aquellas otras que ponen en contacto a los dos grupos-clase. En estos dos centros se observan unas densidades intragrupalas semejantes para los dos grupos-clase, de forma que los alumnos de ambas clases presentan una cohesión interna similar. Además, aunque con unas densidades intergrupales inferiores, las relaciones con el otro grupo-clase son elevadas (en comparación, como veremos, con las observadas en los institutos que optan por otras lógicas organizativas).

Tabla 7.15. Densidad relacional intragrupos-clase e intergrupo-clase del instituto H

	4º A	4º B
4º A	15,9%	11,2%
4º B	11,2%	19,7%

Fuente: elaboración propia

Tabla 7.16. Densidad relacional intragrupos-clase e intergrupo-clase del instituto D

	4º A	4º B
4º A	33,2%	25,6%
4º B	25,6%	34,7%

Fuente: elaboración propia

Gráficamente, las figuras 7.9 y 7.10 muestran una importante interrelación entre los dos grupos-clase de ambos institutos, caracterizados con el color rojo (4ºA) y naranja (4ºB), siendo difícil identificar un área claramente monocolor.

Figura 7.9. Red relacional del Instituto H según grupo-clase y procedencia

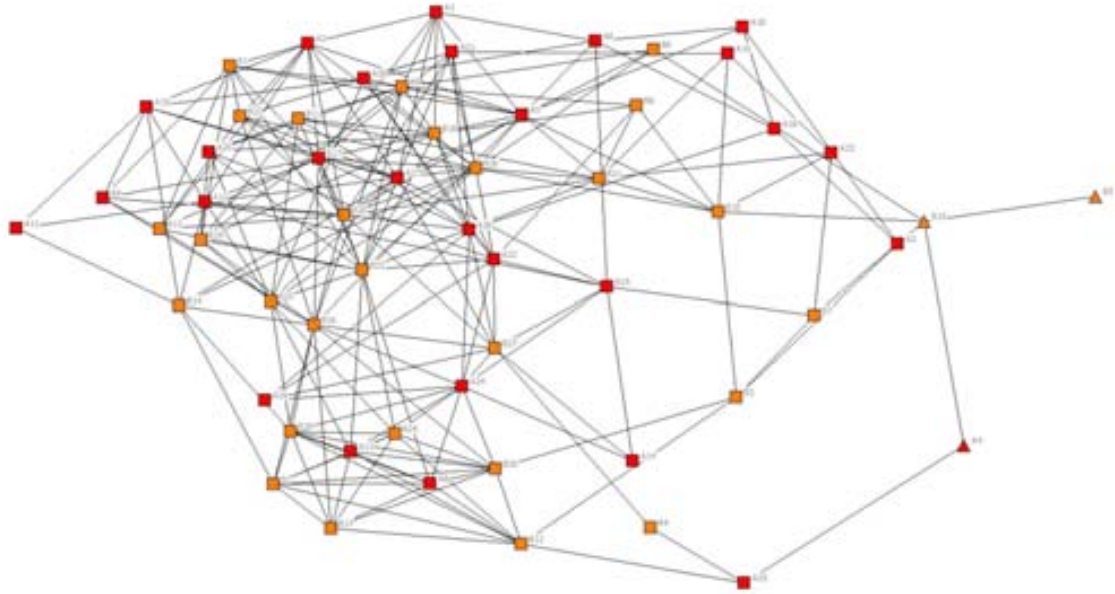
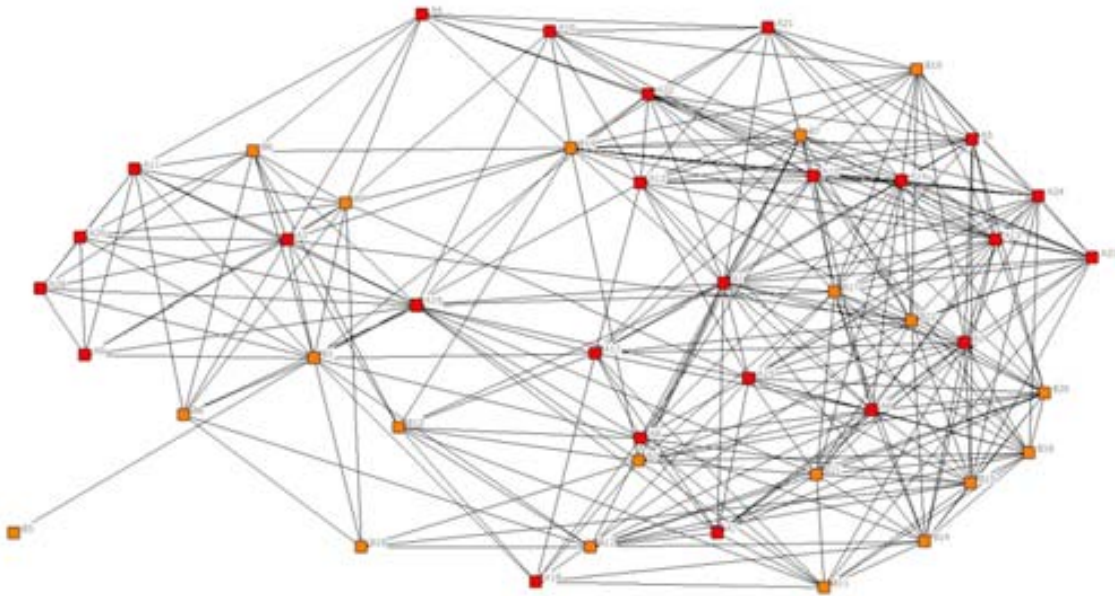


Figura 7.10. Red relacional del Instituto D según grupo-clase y procedencia



El instituto A distribuye las dos líneas educativas en tres grupos-clase de igual tamaño pero con ratios más reducidas. De igual forma que en los dos centros anteriores, la cohesión intragrupal es superior a la densidad relacional entre grupos y, de nuevo, se observa un elevado grado de relaciones que sobrepasan las fronteras del grupo-clase. La existencia de tres grupos-clase podría comportar el aislamiento de alguno de ellos, hecho que no parece producirse en este instituto. Aunque las relaciones entre el grupo 4^ºA y 4^ºC son más débiles, el grupo 4^ºB lanza un número semejante de lazos hacia los otros dos grupos, sin que se pueda identificar un grupo más aislado.

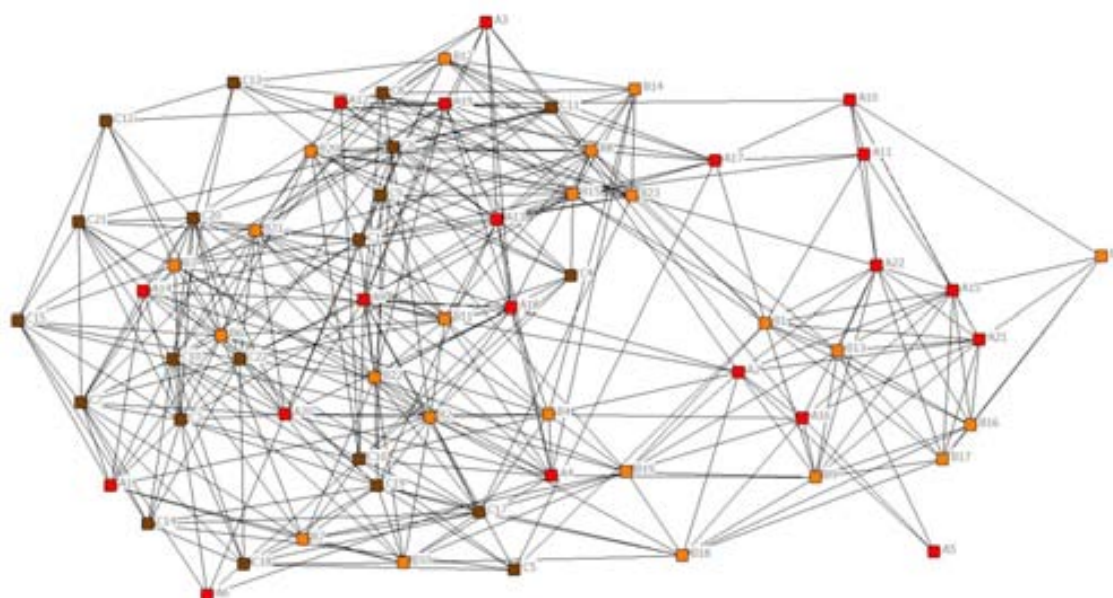
Tabla 7.17. Densidad relacional intragrupos-clase e intergrupo-clase del instituto A

	4º A	4º B	4º C
4º A	26,3%	16,1%	11,0%
4º B	16,1%	29,2%	17,4%
4º C	11,0%	17,4%	30,5%

Fuente: elaboración propia

Así lo muestra también la figura 7.11, en la que se identifican los diferentes grupos con los colores rojo (4ºA), naranja (4ºB) y marrón (4ºC) y, como observábamos en los casos anteriores, tampoco es posible apreciar un espacio totalmente monocolor, aunque en el margen derecho de la red se observa en exclusiva la presencia de alumnos de 4ºA y 4ºB.

Figura 7.11. Red relacional del Instituto A según grupo-clase



En resumen, en los centros en los que ningún grupo-clase se adscribe a un tipo determinado de aprendizaje el contacto entre los diversos grupos-clase es elevado, sin que ningún grupo experimente un elevado grado de aislamiento o repliegue relacional.

b) La densidad intergrupar cuando existe un grupo-clase de refuerzo y el resto de grupos-clase son ordinarios

Una segunda forma de organización de los grupos-clase es aquella seguida por los centros B, F y G. En los tres casos, los equipos docentes han optado por generar un único grupo de refuerzo. En los institutos B y F estos grupos se configuran en 2º de ESO, mientras que en el

instituto G a partir de primer curso se identifica un grupo de refuerzo y en 4º de ESO se crea un segundo grupo adaptado (aunque con menores necesidades educativas).²⁶

En los institutos B y F se ha optado por reestructurar las diferentes líneas existentes para crear un grupo-clase extra de medidas más reducidas, de forma que existen diversos grupos heterogéneos con ratios estándar y un grupo homogéneo de aprendizaje adaptado con menor número de alumnos (identificado como 4ºC en el caso del instituto B y como 4ºD en el instituto F). En el caso del instituto G, en cambio, todos los grupos responden a una ratio estándar, identificando el grupo de refuerzo establecido desde primer curso como 4ºA, mientras que se asigna la letra C al grupo adaptado creado en 4º año.

Tabla 7.18. Densidad relacional intragrupos-clase e intergrupo-clase del instituto B

	4º A	4º B	4º C	4º D
4º A	37,9%	13,7%	7,7%	16,9%
4º B	13,7%	40,4%	8,1%	9,5%
4º C	7,7%	8,1%	61,5%	6,6%
4º D	16,9%	9,5%	6,6%	25,2%

Fuente: elaboración propia

Tabla 7.19. Densidad relacional intragrupos-clase e intergrupo-clase del instituto F

	4º A	4º B	4º C	4º D
4º A	16,9%	10,1%	8,9%	3,8%
4º B	10,1%	24,8%	6,0%	2,5%
4º C	8,9%	6,0%	13,1%	3,9%
4º D	3,8%	2,5%	3,9%	50,7%

Fuente: elaboración propia

Tabla 7.20. Densidad relacional intragrupos-clase e intergrupo-clase del instituto G

	4º A	4º B	4º C	4º D	4º E
4º A	25,7%	6,1%	6,9%	2,8%	5,0%
4º B	6,1%	23,7%	7,8%	7,0%	6,4%
4º C	6,9%	7,8%	19,6%	3,4%	8,5%
4º D	2,8%	7,0%	3,4%	13,3%	4,6%
4º E	5,0%	6,4%	8,5%	4,6%	18,2%

Fuente: elaboración propia

²⁶ No entraré en este apartado a tratar el impacto que estos grupos ejercen sobre el rendimiento académico de los alumnos que son asignados a ellos, limitándome a observar su efecto sobre la conformación de las redes relacionales de sus integrantes. En otras palabras, no interesa aquí conocer si el hecho de pertenecer a un grupo u otro influye en la mejora o empeoramiento del rendimiento escolar de los alumnos extranjeros sino analizar si esta estructura organizativa afecta a su integración en redes más o menos interculturales. Trataré estos aspectos en la segunda parte de esta tesis.

El análisis de las densidades intergrupales e intragrupalas de estos centros hace aflorar algunas lógicas relacionales que no se observaban en la tipología anterior. En estos centros la interrelación de los diferentes grupos clase apunta a un mayor aislamiento del grupo de refuerzo en el conjunto de la red, puesto que los lazos relacionales entre grupos ordinarios son marcadamente superiores a los que los vinculan con el grupo de rendimiento adaptado. Sin llegar a configurarse como una red segregada, se observa una menor frecuencia en las conexiones de los grupos adaptados con el resto de grupos (aunque, en función del instituto, estas conexiones son más o menos débiles),²⁷ mientras que los alumnos de diferentes grupos ordinarios se relacionan entre ellos sin que puedan observarse lógicas relacionales fuertemente diferenciadas. Este mayor aislamiento del alumnado del grupo de refuerzo es expresado repetidamente por el alumnado entrevistado, especialmente por aquel que pertenece a los grupos ordinarios:

“Home, els de la D, la gent casi no es relaciona amb ella perquè és la de nivell adaptat perquè fan coses diferents, surten abans que nosaltres, no venen per la tarda i hi ha menys relació. Però els de la resta de classes hi ha optatives que ens ajuntem i clar... o si no, les classes estan juntes i som amics”

Instituto F. Alumna A18. Marruecos

“No sé si a l’A, B i C passa això però al D sí perquè crec que els del D els hi costa més, va la gent que li costa més. Però entre l’A, el B i el C crec que els nivells estan igualats. Jo tinc amics a l’A, al B i al C però no al D”

Instituto F. Alumna A25. Índia

“Con los del D hay menos relación, tenemos la misma relación que tenemos con un grupo de 3o, por ejemplo, no porque sean de refuerzo no voy con ellos, solo es que no los conozco. Si un colega fuera al D, me vería con él pero es que no tengo amigos allí, es que nunca he ido con ellos a clase”

Instituto F. Alumno B21. Marruecos

“Tengo amigos en el B, C, D y E... menos en el A, en todos. Los conoces en la hora del patio y luego porque tenemos cosas en común. Con una amiga, no nos llevábamos bien pero nos gustaba una cosa igual y nos dio más confianza”

Instituto G. Alumna E6. Bolivia

“Hi ha gent que sí que els consideren més tontos. Els de l’A sí que ho saben però mira, tenen que aguantar però... a vegades...”

Instituto G. Alumna B12. Autóctona

²⁷ A modo de ejemplo, el grupo de refuerzo del Instituto F parece experimentar un mayor aislamiento que en el Instituto B. Aunque en ambos casos se observa una separación clara del grupo adaptado respecto al resto de grupos, en el instituto B el grupo ordinario 4ºB parece ejercer de puente entre este grupo y los grupos ordinarios, produciéndose así una cierta aproximación entre grupos de niveles diferenciados.

Como ocurría en la tipología anterior de institutos, la densidad intragrupal de estos centros es también más elevada que la que se observa entre grupos-clase, lo que indica que las relaciones entre compañeros de la propia clase son más frecuentes que las que se establecen con alumnos de otros grupos. En los institutos B y F, además, los integrantes del grupo de refuerzo conforman una red de amistades especialmente cohesionada, presentando unos índices de densidad marcadamente superiores a los del resto de grupos de sus institutos. Cabe recordar que se trata de grupos de medidas reducidas, hecho que facilita el contacto entre todos sus miembros y, además, con una cierta estabilidad, puesto que fueron formados en el primer ciclo de la ESO sin modificaciones importantes, por lo que los alumnos que los integran han compartido todas las asignaturas durante al menos tres cursos. Así lo manifiestan algunos de los alumnos entrevistados:

“Siempre he ido al B, pero allí una niña me hacía la vida imposible. Ahora voy a 4ºA y nos llevamos superbién todos. Somos un grupo más pequeño, es más cómodo porque el profesor te presta más atención”

Instituto G. Alumna A1. Perú

“En los de refuerzo es más fácil hacer amigos, ahí se abren como más y en cambio en los normales son muy chulos, muy especiales y a mí ese tipo de gente no me gusta. Es más fácil en el de refuerzo, la gente somos muy pocos, a lo mucho 17, en las otras somos 25 o 30 y es más difícil abrirse”

Instituto F. Alumna B3. Ecuador

Las figuras 7.12 y 7.13 muestran gráficamente las relaciones entre los alumnos de los institutos B y F, en los que existen 3 grupos ordinarios (identificados con los colores naranja, rojo y marrón) y un único grupo de refuerzo (identificado en color azul). En ambas redes son fácilmente identificables los alumnos del grupo adaptado que, aun manteniendo algunos vínculos relacionales con el resto de grupos-clase, muestra un mayor aislamiento en el conjunto de la red. En un sentido contrario, los alumnos de los grupos ordinarios interaccionan entre ellos con mayor frecuencia.

Figura 7.12. Red relacional del Instituto B según grupo-clase

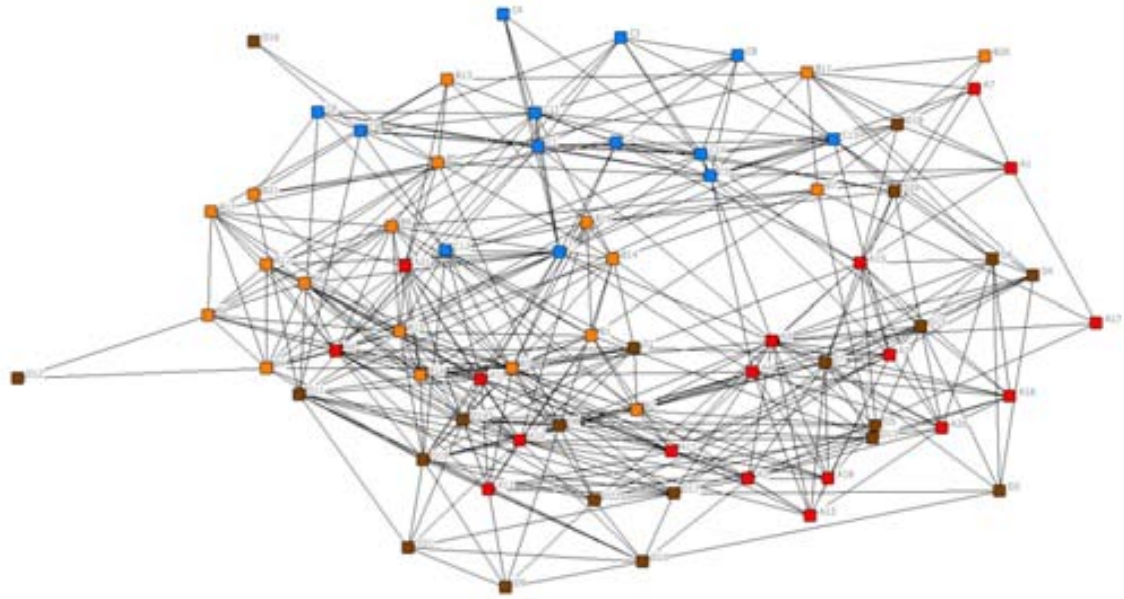
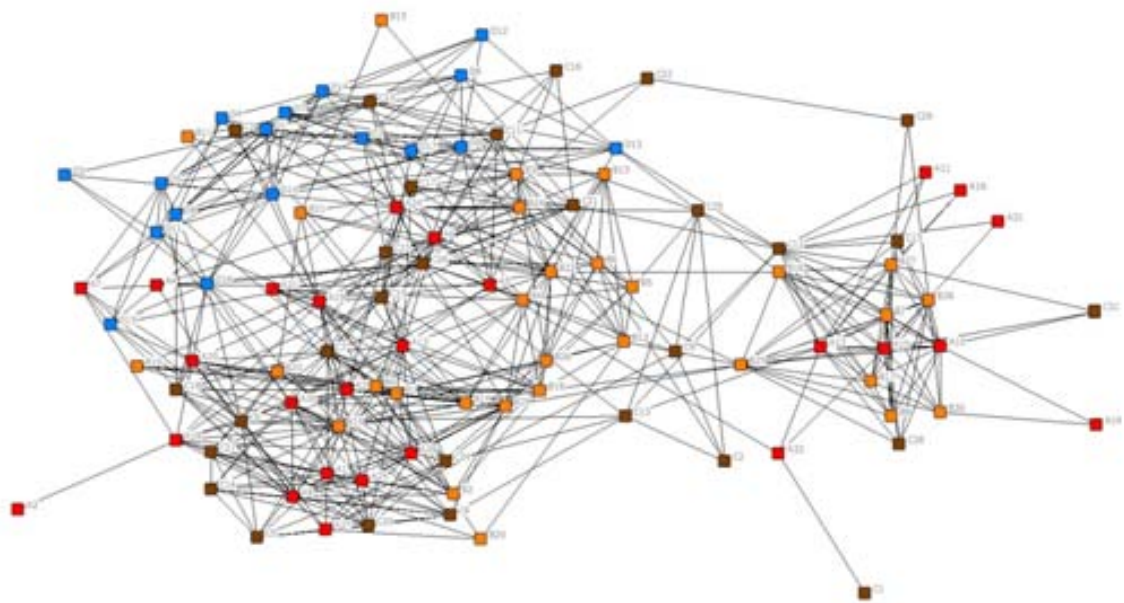


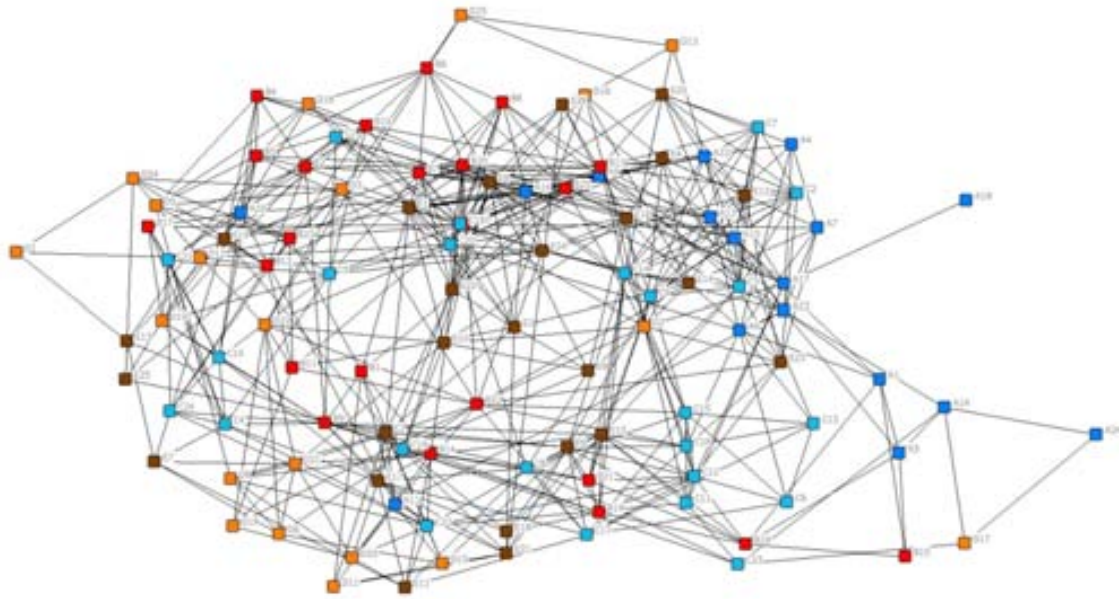
Figura 7.13. Red relacional del Instituto F según grupo-clase y procedencia



En el caso del Instituto G, sin embargo, esta mayor cohesión del grupo de refuerzo no es tan clara. La figura 7.14 muestra a través de los colores la distribución de los alumnos de la red en función de los grupos-clase de referencia. Los tres grupos ordinarios han sido identificados con los colores rojo (4ºB), naranja (4ºD) y marrón (4ºE), mientras que los dos grupos flexibles han sido representados en dos tonalidades de azul, en azul oscuro el grupo de refuerzo creado desde 1º de ESO (4ºA) y en azul claro al grupo adaptado formado en 4º de ESO (4ºC). En este caso la interrelación entre todos los alumnos es clara, detectándose una mayor agrupación de

alumnos de grupos adaptados en la parte derecha de la red, donde se ubican principalmente alumnos del grupo de refuerzo 4ºA. Cabe recordar que en este instituto todos los grupos-clase responden a ratios estándar y, a excepción del grupo de refuerzo A, los grupos han sido modificados durante el último curso, de forma que los alumnos que actualmente coinciden en el aula han pertenecido a otros grupos durante los tres cursos anteriores. En el caso del grupo de refuerzo A, aunque existe una mayor cohesión interna que en el resto de grupos, no se observa el repliegue relacional apuntado en los institutos anteriores.

Figura 7.14. Red relacional del Instituto G según grupo-clase y procedencia



En resumen, las redes relacionales dibujadas a partir de los vínculos de amistad expresados por los alumnos de estos tres centros permiten observar un elevado número de interrelaciones entre los diferentes grupos ordinarios y, a la vez, identificar de forma clara un grupo más aislado (menor densidad intergrupala) que corresponde al grupo de refuerzo. En los institutos B y F, además, la densidad intragrupal es marcadamente superior en los grupos de refuerzo, mientras que en el caso del instituto G esta densidad, aunque superior no dista tanto de la del resto de grupos.

c) La densidad intergrupala cuando todos los grupos-clase se asocian a niveles educativos diferenciados

Los dos últimos centros de la muestra plantean dos dinámicas organizativas diferenciadas pero con un aspecto en común: todos los grupos-clase se asocian a un determinado nivel educativo,

de forma que la asignación a cada grupo-clase está determinada por el ritmo de aprendizaje del alumno.

Cada centro lleva a la práctica de una manera diferente la materialización de estos grupos flexibles. El instituto C crea tres grupos-clase, organizados según los informes que reciben de las escuelas de educación primaria, aunque modificados a partir de las impresiones del equipo docente durante los primeros meses de la educación secundaria. Los alumnos son asignados desde 1º de ESO al grupo-clase R1 (rendimiento alto), R2 (rendimiento medio) y R3 (rendimiento bajo) en función de su rendimiento académico. El instituto E, por su parte, aplica agrupaciones flexibles solo durante el segundo ciclo de la ESO, de forma que partir de 3º de ESO los alumnos son distribuidos entre los dos grupos de rendimiento avanzado (4ºC y 4ºD) y los de rendimiento adaptado (4ºA y 4ºB).

Así pues, en ambos centros la pertenencia a cada grupo-clase indica un determinado nivel de aprendizaje por parte del alumno, puesto que todos los grupos-clases son homogéneos. Esta lógica organizativa parece comportar, en el terreno relacional, que sean los grupos de nivel avanzado los más claramente identificables en el conjunto de las redes del instituto. Y es que, a diferencia de los institutos comentados anteriormente, en este caso los grupos más cohesionados son los grupos de mayor rendimiento académico, mientras que, por el contrario, el grupo (o grupos) de refuerzo carecen de unidad y sus integrantes se distribuyen de forma dispersa a lo largo de la red, creando algunos subgrupos. La tabla 7.21 muestra para el instituto C una densidad mayor en el grupo R1, mientras que la cohesión interna de los grupos de menor nivel (R2 y R3) es inferior. En el caso del instituto E (tabla 7.22) son los grupos C y D los que presentan una mayor cohesión interna, mientras que los grupos A y B muestran una densidad menor.

Tabla 7.21. Densidad relacional intra-grupos-clase e inter-grupo-clase del instituto C

	R1	R2	R3
R1	34,0%	8,2%	4,3%
R2	8,2%	28,9%	13,3%
R3	4,3%	13,3%	26,7%

Fuente: elaboración propia

Tabla 7.22. Densidad relacional intra-grupos-clase e inter-grupo-clase del instituto E

	4º A	4º B	4º C	4º D
4º A	8,3%	3,1%	3,2%	3,0%
4º B	3,1%	19,6%	6,6%	4,7%
4º C	3,2%	6,6%	27,9%	14,7%
4º D	3,0%	4,7%	14,7%	33,0%

Fuente: elaboración propia

En el Instituto C existe un único grupo de nivel avanzado y dos grupos de nivel reforzado. Aunque los grupos R2 y R3 responden a niveles de aprendizaje diferente, la densidad inter-grupal muestra una mayor conexión entre estos grupos, observándose un mayor aislamiento del grupo de alto rendimiento. Así lo ven los alumnos entrevistados:

“Sí, hay clases por niveles R1, R2... si tú estás en R1 no te relacionas tanto con los que están en R2. No hay mucha relación entre grupos (...) Los grupos se crean muchas veces por el ritmo de la clase, por el nivel al que vas... también por los gustos, imagino”

Instituto C. Alumno B9. Ecuador

“Si somos amigos y ella se va a otro grupo, también somos amigos. Pero si ella no se *esforça* para estudiar, entonces es mejor cambiarla porque otra gente que sí se *esforça* quiere pasar a R1 y claro, mejor clase para estudiar pero también somos amigos”.

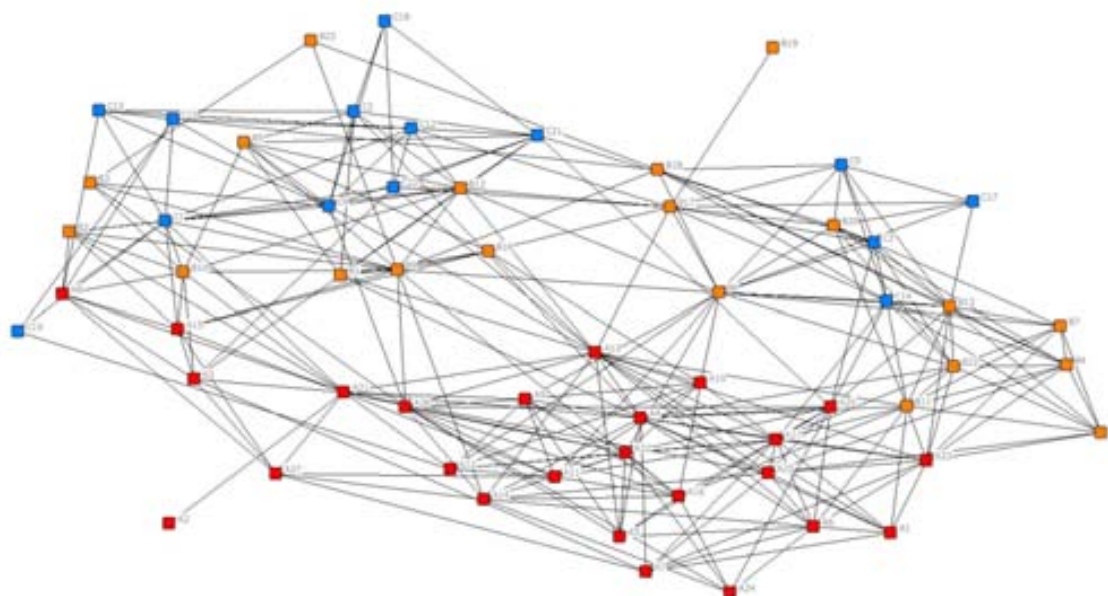
Instituto C. Alumna A27. China

“Cuando te cambian de grupo, pues se pierde un poco el contacto. A una amiga la bajaron, al principio se juntaba con nosotros pero luego decía que no era lo mismo porque como nosotras vamos a R1 pues ya no hay contacto”

Instituto C. Alumna A12. Rumanía

La figura 7.15 muestra, para el Instituto C, una clara separación entre grupos-clase y la jerarquía de sus relaciones, de forma que en color rojo se identifican los alumnos del grupo avanzado (R1), en color naranja el grupo intermedio (R2) y, finalmente, el grupo de refuerzo R3 en color azul. Mientras que el grupo R1 muestra una mayor cohesión, los grupos de refuerzo (R2 y R3) se muestran fragmentados, estableciendo numerosas relaciones entre ellos.

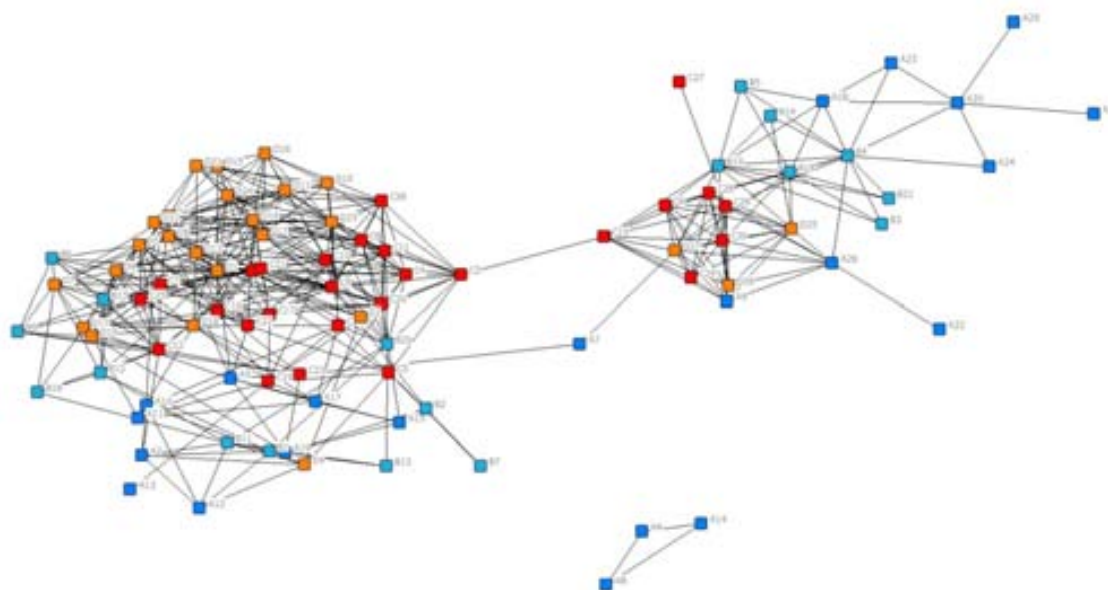
Figura 7.15. Red relacional del Instituto C según grupo-clase



Esta lógica relacional se repite en el caso del Instituto E, aunque con algunas ligeras diferencias. Los grupos avanzados (4ºC y 4ºD) son, de nuevo, los que mayor densidad intragrupal presentan pero, en este caso, no se observa un mayor aislamiento de estos alumnos puesto que las relaciones entre ambos grupos son especialmente intensas. En cambio, en el caso de los grupos de refuerzo no solo se observa una menor densidad intragrupal sino que, además, se percibe un cierto aislamiento del grupo 4ºA. Así pues, los alumnos integrantes de este grupo-clase experimentan una baja cohesión interna y una baja relación con otros grupos, lo que los sitúa en una situación de especial aislamiento.

La figura 7.16 muestra la red del instituto E. Fijándonos en el margen izquierdo, se observa que los grupos ordinarios (4ºC en color naranja y 4ºD en color rojo) forman el núcleo central de la red, estableciendo numerosas conexiones intergrupales y con una elevada densidad intragrupal. En el caso de los grupos de refuerzo (en dos tonos de azul, 4ºA y 4ºB) la ruptura se observa dentro de los propios grupos, lo que muestra una densidad intragrupal baja y escasas relaciones entre ambos grupos adaptados. Esto es incluso observable entre el colectivo chino (ubicado en el margen derecho de la red), donde existe una mayor cohesión entre los que forman parte de los grupos ordinarios, mientras que los alumnos chinos asignados a grupos de refuerzo ocupan posiciones más periféricas, pudiéndose observar de forma clara la separación por grupos-clase.

Figura 7.16. Red relacional del Instituto E según grupo-clase



En resumen, en estos centros son los alumnos de los grupos avanzados los que mayor cohesión grupal presentan, observándose, por un lado, una baja densidad grupal entre los alumnos de los grupos de refuerzo y, por el otro, una clara separación entre los grupos de nivel avanzado y los de nivel adaptado.

7.2.3 El efecto de la organización del aula ordinaria sobre el contacto intercultural del alumnado extranjero

Como hemos visto en los apartados anteriores, la densidad intragrupal es siempre superior a la intergrupala, lo que indica la fuerza de la convivencia en el aula como factor de cohesión relacional. Se ha puesto de manifiesto también que el incremento del porcentaje de alumnos extranjeros que conviven en el aula comporta una reducción de la densidad grupal, lo que apunta a la existencia de lógicas relacionales basadas en la procedencia que fracturan la cohesión de los grupos y motivan el análisis de la interculturalidad dentro de los grupos-clase.

Partiendo de las mismas variables explicativas que en el apartado anterior, en este apartado se pretende evaluar el impacto de los criterios organizativos de los grupos-clase sobre las probabilidades de que el alumnado extranjero establezca relaciones más interculturales, es decir, que incluya a más alumnos autóctonos en sus redes relacionales.

La tabla 7.23 recoge los tres modelos de regresión lineal creados a tal efecto. A diferencia de lo observado respecto a la densidad intragrupal, el grado de interculturalidad de las redes relacionales del alumnado extranjero no parece verse afectado por el hecho de asistir a un grupo-clase homogéneo o heterogéneo según el nivel de aprendizaje. Ni la pertenencia a un

grupo de refuerzo ni la inclusión en un grupo avanzado se muestran estadísticamente significativas. En cambio, tal y como ocurría con la cohesión, el porcentaje de extranjeros en el aula y el tamaño del grupo-clase ejercen un impacto negativo, de forma que al incrementar la presencia de alumnos extranjeros se reduce ligeramente el grado de interculturalidad de sus amistades (en 0,01 por cada 1% más de extranjeros en el grupo), lo mismo que ocurre al ampliar el número de alumnos del grupo (0,04 por cada alumno más en la clase).

Tabla 7.23. El efecto de la organización del grupo-clase sobre la interculturalidad de las relaciones del alumnado extranjero

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
Grupo de Refuerzo (Grupo Ordinario)	-0,12 (0,10)	0,11 (0,11)	-0,13 (0,13)
Grupo Avanzado (Grupo Ordinario)	-0,01 (0,13)	-0,02 (0,13)	0,04 (0,13)
% Extranjeros en el grupo		-0,01*** (0,00)	-0,01** (0,00)
Ratio grupo-clase			-0,04** (0,01)
Constante	-0,20** (0,06)	0,30* (0,12)	1,25*** (0,31)
R ²	0,01	0,11	0,16
F	0,76	8,17	9,12
N	198	198	198

Variable dependiente: E-Index autóctono/extranjero (Interculturalidad -1/1)

Entre paréntesis error típico

Nota: *** p<0,001 ** p<0,01, * p<0,05, † p<0,1

Conforme a estas dos variables explicativas (tamaño del grupo y porcentaje de extranjeros), es posible efectuar una aproximación cualitativa a los centros de la muestra. Solo en dos de los ocho centros se dan las circunstancias que parecen favorecer el contacto intercultural: un grupo reducido y con porcentajes no elevados de alumnado extranjero. Se trata de los institutos B y F, en los que, recordemos, los grupos de refuerzo responden a una ratio inferior a la de resto de grupos. Además, en cuanto a la composición por procedencia, y contradiciendo lo que la literatura ha puesto de manifiesto a partir de amplias investigaciones (Gillborn y Youdell, 1999), ninguno de estos grupos adaptados presenta una mayor concentración de alumnado extranjero respecto a la media de los respectivos centros.²⁸

²⁸ En el caso del instituto B todos los grupos-clase, incluido el grupo de refuerzo, está compuesto aproximadamente por un 35% de alumnado extranjero y en el caso del instituto F, la presencia de alumnado extranjero en el grupo adaptado es de un 30%, porcentaje inferior respecto al resto de grupos-clase, que oscilan entre el 40 y el 60%.

Estas dos circunstancias parecen traducirse en una mayor integración del alumnado extranjero de los grupos de refuerzo en su grupo-clase de referencia, reduciendo parcialmente el peso de la procedencia como factor de cohesión relacional e incrementando el contacto intercultural. Cabe recordar que estos grupos presentan una baja densidad intergrupala, por lo que el cierto aislamiento que experimentan en el conjunto de la red relacional los lleva a reforzar los vínculos internos. Por su parte, el alumnado extranjero que pertenece a los grupos ordinarios establece vínculos relacionales también con el alumnado autóctono de sus grupos ordinarios, aunque, a su vez, muestra una cierta tendencia a ocupar posiciones periféricas en las que se observa una mayor concentración de alumnado inmigrado. Así lo muestran las figuras 7.17 y 7.18, en las que los triángulos representan al alumnado extranjero y los círculos al autóctono, identificándose en color azul el grupo de refuerzo.

Figura 7.17. Red relacional del Instituto B según grupo-clase y procedencia

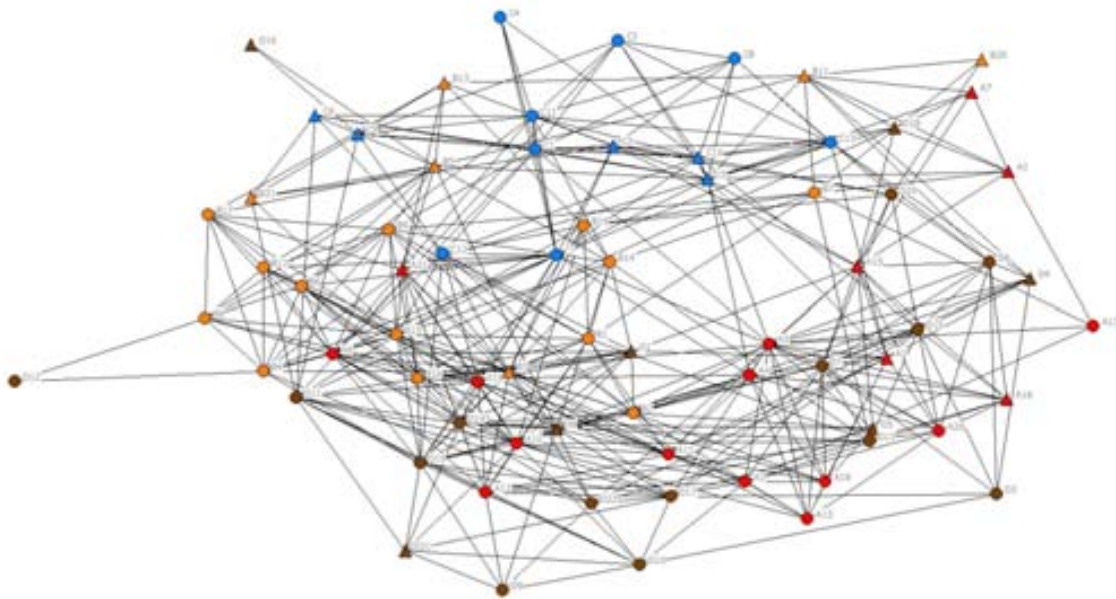
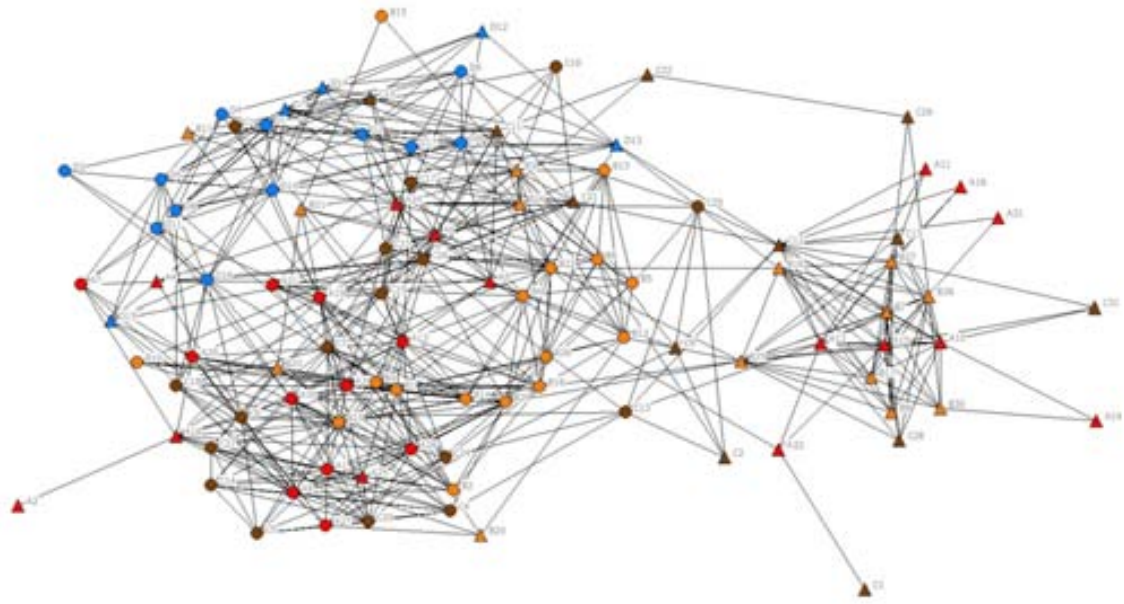


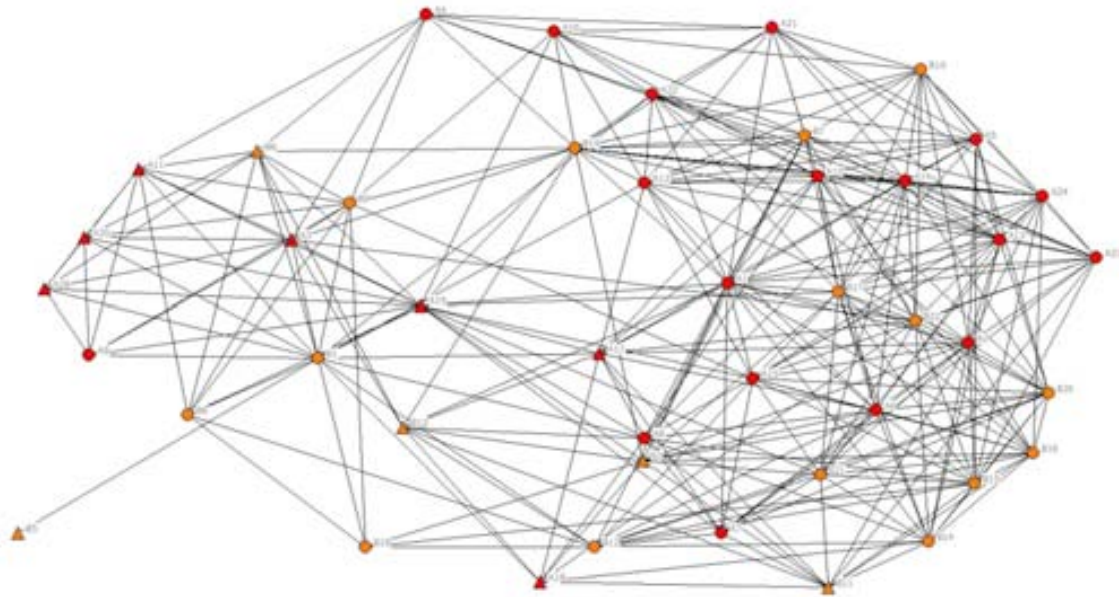
Figura 7.18. Red relacional del Instituto F según grupo-clase y procedencia



En el resto de institutos de la muestra, como decía, los grupos-clase son de medida estándar, lo que parece explicar la existencia de una menor vinculación del alumnado extranjero con el alumnado autóctono de su grupo-clase de referencia. Y es que el alumnado extranjero de estos centros tiende a establecer vínculos con alumnos de otros grupos-clase pero también de origen extranjero. Por lo tanto, las lógicas del grupo-clase son en estos institutos superadas por las dinámicas fundamentadas en la procedencia, produciéndose –en mayor o menor medida- una separación entre alumnado autóctono y extranjero al margen de sus respectivos grupos-clase.

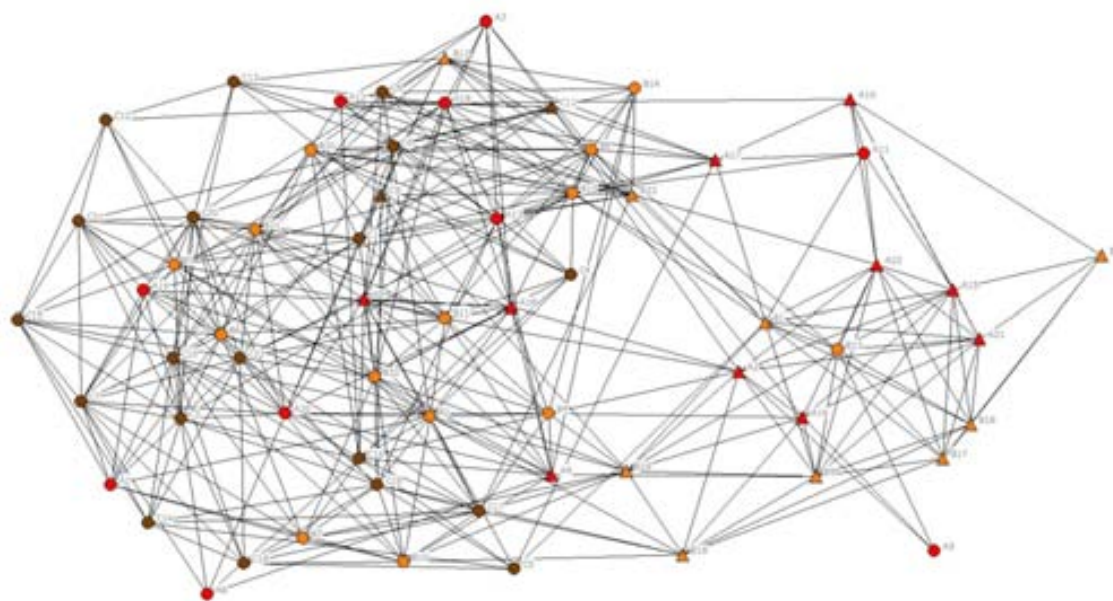
La figura 7.19 muestra la red del Instituto D, donde, como apuntaba antes, existe una gran interrelación entre los miembros de ambos grupos-clase pero, a la vez, se observa el repliegue relacional de los alumnos extranjeros (triángulos) que, con independencia de su grupo-clase de referencia, se ubican principalmente en el margen izquierdo de la red.

Figura 7.19. Red relacional del Instituto D según grupo-clase y procedencia



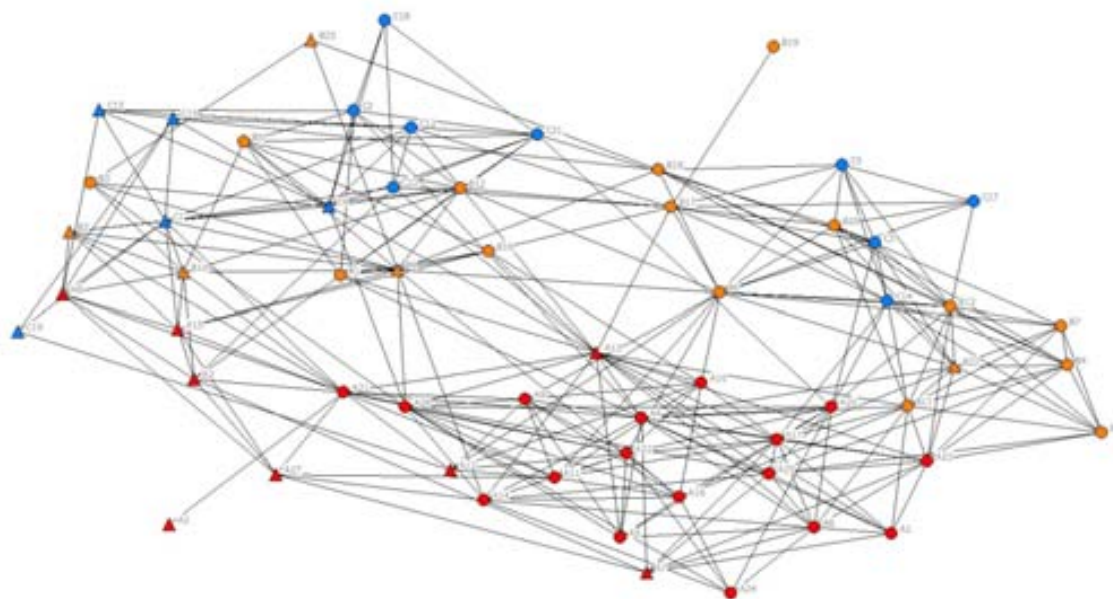
La segunda variable explicativa del grado de interculturalidad de las relaciones del alumnado extranjero es el porcentaje de extranjeros que asisten al grupo-clase. Los modelos de regresión ponen de manifiesto que un incremento del número de extranjeros en el grupo reduce el nivel de interculturalidad de las relaciones de estos alumnos. Esto es claramente observable en el Instituto A, donde la elevada relación entre grupos-clase (todos de ratio estándar) desemboca en un cierto repliegue relacional fundamentado en la procedencia, siendo este más o menos intenso en función del grupo-clase de referencia del alumnado extranjero. Así, este repliegue es mayor entre el alumnado de los grupos A y B, que son los grupos con mayor porcentaje de alumnado extranjero (50% y 39%, respectivamente), mientras que el alumnado extranjero perteneciente al grupo C, que presenta unos niveles más bajos de alumnos extranjeros (10%), se muestra ajeno a estas lógicas de repliegue. En la figura 7.20 se observa una concentración del alumnado extranjero (triángulos) en el margen derecho de la red pero estos alumnos pertenecen solo a los grupos A y B, mientras que el alumnado extranjero del grupo C se ubica más próximo al alumnado autóctono (círculos) de su propio grupo-clase.

Figura 7.20. Red relacional del Instituto A según grupo-clase y procedencia



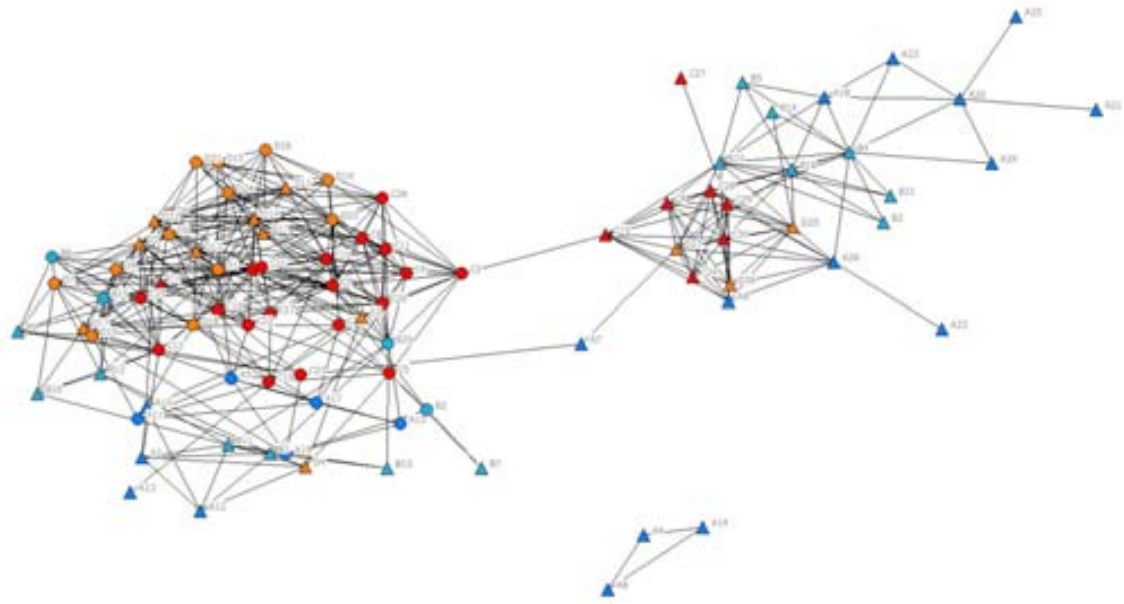
Ni en el instituto A ni en el instituto D existen agrupaciones flexibles por lo que, como apuntábamos en el apartado anterior, las relaciones entre todos los grupos son frecuentes. A pesar de que la adscripción a un grupo de refuerzo o grupo avanzado no se muestra estadísticamente significativa como variable explicativa de la interculturalidad, el análisis de redes hace necesario apuntar que su vinculación con la densidad relacional intergrupar comporta unas lógicas relacionales diferentes. Aún a riesgo de simplificar en exceso, es posible afirmar que si bien en todos los institutos en los que los grupos-clase responden a medidas estándar las relaciones del alumnado extranjero exceden las fronteras del grupo clase en busca de lazos monoculturales, estos lazos de amistad se ven limitados por las fronteras relacionales que toman forma en base de la densidad intergrupar. A modo de ejemplo, en el Instituto C, donde los diferentes grupos clase responden a ratios estándar y presentan porcentajes similares de población extranjera (32% en R1, 25% en R2 y 33% en R3), a pesar de que el alumnado extranjero tienden a establecer lazos relacionales con otros alumnos extranjeros de otros grupos clases, las relaciones son más intensas entre los alumnos de los dos grupos de menor rendimiento (R2 y R3), que son los que presentan en su conjunto una densidad intergrupar mayor. En cambio, el aislamiento del grupo avanzado (R1) es también observable entre el alumnado extranjero, que a pesar de establecer vínculos con el alumnado extranjero de los grupos de refuerzo, ocupa posiciones más periféricas, más cercanas a su grupo-clase de referencia.

Figura 7.21. Red relacional del Instituto C según grupo-clase y procedencia



Algo parecido se observa en el Instituto E pero, en este caso, además, las diferencias de composición del grupo-clase juegan un papel importante. Los grupos adaptados (4ºA y 4ºB) están integrados por porcentajes elevados de población extranjera (superando el 75% en ambos grupos), mientras que este perfil de alumno se reduce al 50% para el grupo D y 30% en el caso del grupo C. Esto explica, por un lado, que sea en los grupos avanzados en los que se observa un mayor contacto intercultural por parte del alumnado extranjero (que se mantiene en el núcleo central de la red) y, por el otro, que el repliegue relacional tenga lugar entre alumnos extranjeros de los mismos grupos-clase avanzados. Y, en un sentido contrario, el alumnado extranjero de los grupos de refuerzo presenta menores vínculos interculturales, siendo además minoritarios los lazos lanzados a alumnos extranjeros de los grupos avanzados. En otras palabras, la fractura existente entre grupos avanzados y de refuerzo no solo se produce a nivel global de la red sino que afecta también a las lógicas relacionales de alumnado extranjero. Especialmente claro es el margen derecho de la red (figura 7.22), en la que se ubica el alumnado procedente de China y donde se observa una clara interrelación entre los alumnos de los grupos avanzados (identificados en color rojo y naranja) y la separación de los grupos de refuerzo (identificados en dos tonos de azul).

Figura 7.22. Red relacional del Instituto E según grupo-clase y procedencia



En definitiva, el tamaño de los grupos-clase se perfila como la principal variable explicativa de las probabilidades de contacto intercultural por parte del alumnado extranjero. Al ampliar el ratio del grupo-clase, parece reducirse la obligación de contacto y el alumnado extranjero tiende a establecer menos lazos con alumnado autóctono y a buscar apoyos entre alumnado inmigrado fuera de su grupo-clase. Un segundo elemento a analizar es el porcentaje de alumnado extranjero que conforma el grupo. Un incremento de los alumnos extranjeros supone un aumento de la probabilidad de repliegue relacional dentro del mismo grupo por parte de este alumnado y por lo tanto disminuye la necesidad de establecer vínculos relacionales con alumnado autóctono. Finalmente, cabe tener presente que los alumnos extranjeros no son ajenos a las fracturas observables en las redes relacionales de los centros educativos, de forma que si la existencia de agrupaciones por niveles provoca el aislamiento de un determinado grupo, este aislamiento será también visible (aunque con menor fuerza) al observar los vínculos relacionales del alumnado inmigrado del resto de grupos.

Recapitulando...

En esta primera parte de la tesis las redes relacionales del alumnado extranjero han sido abordadas como objeto de estudio, en un intento de identificar los factores organizativos de los centros educativos que influyen en la creación de grupos de amistad de carácter intercultural.

Tres han sido los factores explicativos incluidos en el análisis: en primer lugar, las transiciones de la educación primaria a la educación secundaria; en segundo lugar, los dispositivos de atención a la diversidad; y, finalmente, las aulas ordinarias. A través del análisis de redes sociales y del discurso de los alumnos entrevistados he querido poner luz sobre los fenómenos relacionales que tienen lugar en el marco de las estructuras escolares, observando el margen de maniobra del que disponen los institutos para incrementar el contacto intercultural entre su alumnado.

Hay dos elementos aparecidos en el análisis que parecen limitar las posibilidades de consolidación de amistades interculturales. En primer lugar, en mayor o menor grado, la mayoría del alumnado extranjero entrevistado afirma sufrir o haber sufrido (especialmente durante los primeros momentos) actitudes de rechazo (incluso racismo) por parte de sus compañeros autóctonos. Y, en segundo lugar, para una parte del alumnado autóctono los grupos de extranjeros no llegan a ser tomados en consideración en el campo de posibles relaciones por lo que no existe un rechazo explícito ni consciente a integrarlo en sus redes de amistad sino más bien una cierta ceguera ante la presencia de estos otros alumnos. Sea por uno u otro motivo, de entrada, parece que el contacto intercultural no es la actitud más espontánea, por lo que su desarrollo requiere de un cierto impulso.

Las amistades del alumnado extranjero se ven condicionadas por algunos factores a los que el alumnado autóctono se muestra ajeno, en algunos casos, o menos sensible, en otros. En general, autóctonos y extranjeros coinciden en identificar el instituto como origen de la mayor parte de sus redes relacionales, otorgando un importante valor a la convivencia escolar. No obstante, por razones obvias, entre los primeros un mayor volumen de amistades han sido forjadas con anterioridad a la educación secundaria, lo que reduce el peso asignado a la etapa secundaria como factor de cohesión relacional. En cambio, para el alumnado extranjero la

lengua y/o la procedencia se convierten en importantes cohesionadores relacionales. Para ambos colectivos, el hecho de compartir hobbies y aficiones es de gran importancia, pero tiene un peso notablemente mayor para los autóctonos que para los extranjeros.

El trabajo de campo ha permitido poner de manifiesto algunos elementos necesarios para comprender la importancia de la convivencia escolar en el establecimiento de lazos de amistad. En primer lugar, como apuntaba, para el alumnado extranjero son las lógicas de repliegue relacional basadas en la lengua y/o la procedencia las que explican, por encima de hobbies y aficiones, la conformación de sus grupos. El hecho de que las redes relacionales del alumnado extranjero estén integradas por una parte de amigos con los que no se comparten aficiones limita el alcance de dichas redes, que quedan circunscritas al espacio escolar (mientras que el ocio fuera del instituto es compartido con otros amigos, con los que sí se comparten gustos y aficiones y, generalmente, también procedencia). Además, que sea un hecho objetivo (la lengua y la procedencia) lo que marca la consolidación relacional y no aspectos más intangibles o subjetivos como los que generalmente se asocian a los procesos relacionales pareciera facilitar la intervención sobre los procesos relacionales por parte de los responsables educativos, puesto que las variables a observar son más claras.

A modo de recapitulación, en este último apartado se destacan los principales elementos que en el marco de los institutos parecen desembocar en el establecimiento de mayores vínculos de amistad entre el alumnado autóctono y extranjero. No trato, sin embargo, de ofrecer una imagen completa de todo el proceso de conformación de la amistad sino que me limito a observar la existencia (o no) de un (pequeño) margen de acción para los responsables educativos sobre la integración social del alumnado extranjero.

Las redes relacionales de los ocho institutos de la muestra ponen de manifiesto la interrelación existente en la mayor parte de centros entre alumnado autóctono y extranjero pero, a su vez, que los espacios interculturales (expresados como contextos de convivencia entre alumnado autóctono y extranjero) son más amplios en unos institutos que otros. Existen centros con unas redes más segregadas que otros e institutos en los que la procedencia se observa de forma más clara como origen de las relaciones entre alumnos. Así pues, a pesar de que factores ajenos a la organización escolar influyen notablemente en la constitución de las redes relacionales (especialmente la procedencia del alumnado), es posible afirmar que parte de las lógicas relacionales diferenciadas entre centros parecen apuntar, también, al peso de las estructuras organizativas de los propios institutos.

Un elemento previo, no obstante, marca el punto de partida. Me refiero a la llegada de grupos relacionales ya constituidos durante la etapa educativa anterior, que serán ampliados y modificados durante la educación secundaria. Los datos indican que aproximadamente la mitad de los alumnos extranjeros llegados durante la educación infantil y primaria mantienen en la educación secundaria amigos de sus primeras etapas educativas. El análisis de la influencia de la escolarización en la educación primaria en el país receptor como enfatizador del establecimiento de relaciones interculturales conduce a afirmar que, a pesar de que la escolarización previa reduce los factores externos que dificultan la comunicación del alumnado extranjero con el alumnado autóctono, su efecto sobre la creación de redes relacionales interculturales es solo observable cuando la transición se desarrolla de forma acompañada, es decir, cuando el alumno extranjero transita junto a los vínculos relacionales originados en la escuela. En caso contrario, se observa una mayor tendencia por parte de este alumnado a formar sus nuevos vínculos relacionales basándose en la procedencia, siendo pocas las diferencias detectadas entre ellos y aquellos otros alumnos llegados en etapas posteriores.

En todos los institutos de la muestra se observa una reducción del contacto intercultural a lo largo de la educación secundaria, lo que lleva a plantear que la ampliación de vínculos relacionales del alumnado extranjero durante esta etapa comporta un notable incremento del número de compañeros extranjeros que forman parte de sus redes de amistad.

El análisis de la interculturalidad de las redes creadas en la educación primaria parece mostrar una cierta relación (aunque no correlación) con el nivel de interculturalidad de las redes de la educación secundaria, observándose un mayor repliegue relacional basado en la procedencia en aquellos centros en los que las redes originadas en primaria ya mostraban esta característica. Este impacto es también observable a nivel individual, de forma que el repliegue relacional es más acentuado entre los alumnos que transitan exclusivamente con amigos extranjeros al instituto, mientras que existe mayor predisposición al contacto con alumnado autóctono entre aquellos alumnos extranjeros que ya presentaban este tipo de contacto en sus redes de primaria

De forma muy breve, pues, es posible afirmar que la importancia de las redes relacionales forjadas durante la educación primaria no se limita al número de amigos con los que se transita de una etapa educativa a otra, sino que es necesario tener en consideración el grado de interculturalidad de estas primeras redes. Cabe advertir, no obstante, que se observa una cierta relación entre ambas variables, de forma que son los alumnos extranjeros que transitan

con más amigos desde la primaria, los que presentan unas redes originarias más interculturales y, a su vez, presentan un mayor contacto con autóctonos durante la secundaria.

Centrándome, ahora sí, en las estructuras organizativas de los centros, he abordado el impacto de los dos espacios en los que la mayor parte del alumnado extranjero divide su jornada lectiva, por un lado el aula de acogida y, por el otro, el aula ordinaria.

El aula de acogida está diseñada como espacio de convivencia monocultural, puesto que sólo el alumnado extranjero, más concretamente el alumnado extranjero de reciente incorporación, es objeto de atención por parte de este dispositivo de atención a la diversidad. Partiendo de esta circunstancia, esta investigación ha tratado de analizar su efecto sobre el impulso de redes relacionales integradas mayoritariamente por alumnado extranjero.

El análisis ha mostrado una mayor cercanía entre aquellos alumnos que han compartido una misma trayectoria respecto a la escolarización diferenciada, observándose una mayor proximidad relacional entre los alumnos extranjeros que no han asistido al aula de acogida, entre los que asistieron pero no lo hacen actualmente y, finalmente, entre los que aún permanecen vinculados al dispositivo. Además, cada uno de estos perfiles de alumnos parece ocupar un espacio diferenciado en las redes relacionales de los centros: los alumnos que nunca han asistido al aula de acogida (mayoritariamente llegados durante la educación primaria) se muestran más integrados en la red, ocupando posiciones de puente respecto al alumnado autóctono y mostrando un menor repliegue relacional basado en la procedencia. Los alumnos que aún asisten al aula de acogida, independientemente del momento en que se incorporaron al centro, se sitúan en posiciones relacionales periféricas. Y en una posición intermedia se encuentra el alumnado que cursó aula de acogida pero no asiste en la actualidad, mostrando una mayor cohesión interna que los otros dos perfiles de alumnos y agrupando a alumnos llegados al instituto en cursos diferentes.

A pesar de que el análisis de redes ha apuntado a la existencia de un cierto efecto del aula de acogida como factor cohesionador, el trabajo de campo cualitativo aconseja matizar el peso que el aula de acogida ejerce sobre la configuración de redes integradas por extranjeros puesto que son principalmente los alumnos de la procedencia mayoritaria los que protagonizan este mayor repliegue relacional, quedando al margen el alumnado de procedencias minoritarias. Esto lleva a cuestionar si es la procedencia o la convivencia en el aula de acogida el factor detonante del establecimiento de estos lazos relacionales.

Preguntados los alumnos de procedencias mayoritarias por la influencia del aula de acogida sobre la constitución de sus lazos de amistad, la respuesta más frecuente tiende a minimizar su efecto y a atribuirlo a cuestiones más personales, especialmente entre los alumnos que hace más tiempo que han llegado al centro. Esto no implica que los alumnos con más trayectoria en el instituto no hayan establecido vínculos importantes durante su estancia en el aula de acogida sino que con el paso del tiempo, especialmente si el alumno ha dejado de asistir, otros elementos han adquirido mayor relevancia como justificadores de los lazos relacionales, sobre todo la procedencia. Se trata, pues, de una reinterpretación del propio proceso relacional, en la que los primeros momentos (incluidas las experiencias en el aula de acogida) pierden protagonismo.

En el caso del alumnado de procedencias minoritarias, el aula de acogida parece ejercer menos fuerza en la constitución de sus redes relacionales, siendo más frecuente que estos alumnos expresen la preferencia por iniciar los lazos de amistad fuera de este espacio ante la presencia de mayorías a las que se sienten ajenos.

En definitiva, las aulas de acogida impulsan la creación de vínculos entre los alumnos que en ella coinciden pero estos efectos parecen limitarse a los lazos relacionales justificados según la procedencia, siendo minoritarias las relaciones surgidas en el aula de acogida entre alumnos de procedencias diversas. Entre los alumnos extranjeros de los grupos mayoritarios, con el paso del tiempo, la ampliación de redes relacionales de acuerdo a la procedencia parece reducir el peso atribuido por los propios alumnos a este dispositivo de atención a la diversidad. Entre los alumnos que no comparten más que la asistencia al aula de acogida, esta parece carecer de fuerza para generar lazos relacionales, lo que explica la falta de relación entre alumnos de procedencias diferenciadas que ahí han coincidido pero también que alumnos de cursos diferentes no consoliden sus lazos de amistad a pesar de compartir experiencias en el aula de acogida.

El análisis de las aulas ordinarias se centra en el hecho que son los únicos espacios de contacto intercultural sobre los que los equipos directivos y docentes disponen de cierto margen de intervención; a diferencia del aula de acogida donde el contacto es, como apuntaba, monocultural y los espacios informales en los que es inexistente (o escasa) la intervención escolar.

Tanto la constitución de las aulas ordinarias de primer curso como los cambios que estas experimentan a lo largo de la educación secundaria parecen influir en la conformación de unas

determinadas redes de amistad como consecuencia de la variación en el tiempo de convivencia de los alumnos dentro de una misma aula y los perfiles de alumnos que en ella coinciden. En este caso, son tres las variables descriptivas de los grupos-clase: composición según niveles de aprendizaje -heterogénea (ordinarios) u homogénea (de refuerzo o de rendimiento avanzado)-, porcentaje de alumnos extranjeros que los integran y su tamaño (ratio alumnos/profesor).

El análisis de la composición de los grupos-clase apunta a la existencia de diversos impactos de su diseño sobre los procesos relacionales. En primer lugar se ha abordado la cohesión interna del grupo. Manteniendo el resto de variables bajo control, la ampliación de las ratios impacta negativamente sobre la cohesión grupal, puesto que dificulta el contacto directo entre todos los integrantes y potencia la fragmentación en redes de menor alcance. De igual forma, un incremento del porcentaje de alumnos extranjeros reduce también la densidad de los grupos al potenciar el repliegue relacional basado en la procedencia y, consecuentemente, la separación entre los alumnos de la mayoría autóctona y los de la minoría inmigrada. Finalmente, la identificación de los grupos con niveles de aprendizaje parece también influir. Si bien el análisis bivalente apuntaba a un efecto positivo en la cohesión interna al pasar de grupos ordinarios a grupos de refuerzo o grupos avanzados, el análisis multivariante (es decir, manteniendo el resto de variables estables) modifica el efecto de los grupos de refuerzo de forma que pertenecer a un grupo de refuerzo incrementa la probabilidad de segregación interna, mientras que los grupos ordinarios, y especialmente los avanzados, muestran una mayor unidad relacional.

En segundo lugar, el análisis se ha centrado en la densidad intergrupala, es decir, en los intercambios relacionales entre alumnos de grupos-clase diferenciados. De forma muy breve es posible apuntar que cuando no existen grupos de nivel, la interrelación entre los diferentes grupos-clase es la tónica general, sin que puedan identificarse grupos aislados. En cambio, la existencia de grupos de refuerzo o de grupos avanzados comporta una cierta segregación de la red. En los centros en los que existe un único grupo de refuerzo, este se muestra menos vinculado al resto de grupos-clase, experimentando un cierto aislamiento. En los institutos en los que todos los grupos se vinculan a un determinado nivel de aprendizaje, son los grupos avanzados los que menos relaciones lanzan y reciben del resto de grupos. En cualquier caso, la creación de grupos homogéneos de nivel de aprendizaje va acompañada del establecimiento de ciertas fronteras relacionales que se traducen en lógicas segregadoras a nivel de centro.

Finalmente, la tesis ha abordado el impacto del diseño de los grupos-clase sobre el nivel de interculturalidad de las relaciones de los alumnos extranjeros. De nuevo, el porcentaje de extranjeros en el aula y la ratio del grupo se perfilan como las variables con mayor capacidad explicativa. Ambas ejercen un impacto negativo, de forma que el incremento en el aula del número de alumnos, en general, y de alumnos extranjeros, en particular, conlleva una reducción del contacto entre unos y otros alumnos. Por un lado, la ampliación de la ratio comporta un incremento de las opciones de elección dentro del mismo grupo pero también una reducción de la cohesión interna del mismo, lo que en el caso del alumnado extranjero parece traducirse en una menor probabilidad de escoger amigos autóctonos del grupo-clase de referencia y una mayor tendencia a establecer lazos con alumnado extranjero fuera de él. Por el otro, el incremento del número de alumnos extranjeros en el grupo facilita el repliegue relacional basado en la procedencia, puesto que disminuye la necesidad de establecer vínculos relacionales con el alumnado autóctono.

En el caso del contacto intercultural, ni la pertenencia a un grupo de refuerzo ni la inclusión en un grupo avanzado se muestran estadísticamente significativas. A pesar de esto, el análisis de redes ha evidenciado que el alumnado extranjero no es ajeno a las fracturas observables en las redes relacionales de los centros educativos –motivadas principalmente por la existencia de grupos de nivel homogéneo–, de forma que los vínculos relacionales del alumnado inmigrado reproducen los patrones de aislamiento y segregación de grupos que se observan para el conjunto de la red del instituto.

Parte II

De los resultados escolares, la igualdad de oportunidades
y las redes interculturales del alumnado extranjero

Capítulo 8.

Una aproximación a la literatura sobre el rendimiento académico de los jóvenes extranjeros

A pesar de que los potenciales beneficios del contacto intercultural y del propio capital social no se circunscriben a sus efectos sobre el rendimiento académico, me veo obligada por las lógicas limitaciones de esta tesis a dejar de lado otras importantes cuestiones como pueden ser el aprendizaje de la lengua, el mayor conocimiento de pautas sociales y/o culturales de la sociedad receptora o, incluso, efectos a más largo plazo como son una mayor movilidad social ascendente.

No hay duda de los numerosos y diversos factores que pueden incidir en la explicación de los resultados escolares que los alumnos alcanzan a lo largo de su trayectoria educativa. No es objeto de esta investigación hacer una revisión exhaustiva de la literatura que ha abordado los efectos de diferentes variables sobre los logros académicos de los alumnos pero sí es necesario presentar, aunque de forma resumida, las principales tesis que han surgido en el marco de la sociología de la educación para dar respuesta al rendimiento académico, con el objetivo de contextualizar las aportaciones realizadas desde las teorías del capital social, centrales para este proyecto.

Siguiendo la misma estructura que utilizaré en los capítulos de análisis empírico, presentaré a continuación tres líneas teóricas sobre el rendimiento escolar. En primer lugar, los estudios que apuntan a las variables individuales (tanto personales como familiares) como base explicativa del éxito escolar y del itinerario formativo seguido por los diferentes perfiles de alumnos. En un segundo momento abordaré aquellos planteamientos teóricos que atribuyen a los centros escolares (sea por su composición, sea por sus dinámicas educativas) la capacidad de influir en el rendimiento escolar a través de la reducción del efecto de las variables individuales. Hasta aquí pareciera que se ha abandonado el capital relacional como variable central de esta investigación pero es necesaria esta digresión para contextualizar y ponderar el peso que el componente relacional ejerce sobre el rendimiento escolar. Así que, después de abordar las variables individuales y escolares, finalmente ahondaré en la línea teórica fundamental para esta investigación, aquella que presta atención al capital relacional derivado

de las redes de amistad de los alumnos para entender su rendimiento académico e itinerario formativos. Adelanto, pues, que los efectos del capital relacional han de entenderse siempre como un enfatizador o reductor del impacto de las variables individuales y escolares.

8.1 Teorías de la reproducción: rendimiento escolar y variables individuales

Las variables individuales de los alumnos han sido señaladas como las más significativas para explicar las desigualdades educativas existentes entre diferentes colectivos de alumnos. Dentro de este conjunto se incluyen aquellas estrictamente individuales como el sexo, la procedencia o la etnia pero también otras de carácter familiar como son las características socioeconómicas de la familia o el nivel de estudios de los padres (capital instructivo). Además, no son pocos los estudios que han centrado su interés en observar cómo las desigualdades tienen su origen en las constantes interacciones existentes entre diferentes variables individuales, lo que dificulta conocer de forma clara el impacto neto de algunas de ellas (Hallinan y Williams, 1990; Marini, 1978; Sarigiani e al, 1990; Sewell y Shah, 1967).

A pesar de que, como veremos en los próximos apartados, existe una extensa producción académica dedicada al estudio de escenarios (escuelas, grupos-clase...) que reducen o enfatizan las desigualdades derivadas de variables individuales, son estas las que se perfilan sin duda alguna como las de mayor peso explicativo. Gorard et al (2012) consideran que los estudios más relevantes sobre esta materia llevan a la conclusión de que los resultados escolares de los alumnos son explicados entre el 70% y el 100% por variables de carácter individual; por lo que califica de patológico el intento que desde las ciencias sociales, especialmente desde la investigación educativa, se realiza para buscar efectos más allá de las variables individuales y familiares. En esta misma línea, Shipman (1997) afirma que la proporción de la varianza de resultados entre alumnos explicada por variables individuales se incrementa a medida que aumenta el volumen de la muestra estudiada, por lo que atribuye a estudios reducidos el margen de explicación atribuido a variables no individuales.

Simplificando, podríamos afirmar que son las variables individuales las primeras que la sociología de la educación identifica como responsables de un determinado rendimiento académico. En los años 60 las teorías liberales experimentan un giro que conduce al abandono del liberalismo clásico, de carácter más individualista y meritocrático, y permite el desarrollo de nuevos estudios centrados en aspectos del contexto social donde se produce la educación del individuo. A partir de la publicación del Informe Coleman (James S. Coleman, 1966) son muchos y variados los estudios que han ampliado su foco de atención desde las variables

individuales a las familiares y contextuales a la hora de indagar sobre el origen de las desigualdades existentes en el ámbito educativo. Los resultados de este informe plantean un escenario muy sencillo: si el alumnado no se incorpora al sistema educativo en unas condiciones materiales y con unas pautas similares de comportamiento ante el aprendizaje, la igualdad de acceso a la educación no es suficiente para garantizar el éxito educativo por igual de todos los alumnos. En otras palabras, las características socioeconómicas y culturales de cada alumno determinarán su éxito académico. Otros estudiosos siguieron este planteamiento, aportando diversos matices. Jencks (1979) llevará el argumento hasta el extremo considerando que la extracción social o la privación cultural causada por esta son tan determinantes que las reformas escolares no sirven para facilitar la movilidad social y, consecuentemente, ha de abandonarse la escuela como instrumento útil para igualar los destinos de individuos de diferentes orígenes sociales. Otros autores como Boudon (1974), sin caer en el pesimismo radical de Jencks, reivindican la importancia de la extracción social de los individuos como variable explicativa de los resultados escolares. Connell (1997) considera que el diseño del sistema educativo parte de la presunción que los entornos familiares disponen de ciertos recursos (salud, alimentación, estabilidad, tiempo, formación...) necesarios para la interacción con la escuela; de forma que en aquellos ámbitos familiares carentes de dichos recursos se dificulta notablemente el correcto funcionamiento del alumno dentro del sistema escolar.

Para Bourdieu y Passeron (1970), en la misma línea del Informe Coleman, son los aspectos culturales, más que los económicos, los principales obstáculos que los jóvenes de clase baja encuentran en el sistema educativo. Cabe destacar que estos sociólogos no hacen una interpretación en clave de "privación cultural" sino que determinan que la causa del problema se encuentra en que el sistema educativo valora las actitudes y aptitudes propias de la clase acomodada, hecho que provoca que la selección escolar acabe por privilegiar a aquellos que pertenecen a esta clase, puesto que se sienten más próximos y seguros en el entorno escolar. Así pues, la cultura escolar no es neutra y es la distancia de un individuo respecto a ella lo que determina si este tendrá o no éxito en el sistema educativo.

Con este mismo sentido, es notable la aportación de Bernstein (1977) quien considera que es la desigualdad de acceso al lenguaje formal utilizado en la escuela lo que perjudica a las clases populares respecto a las clases medias, más habituadas al uso de este código elaborado. El sociólogo inglés parte de dos ideas centrales. En primer lugar, reflexiona sobre cómo los factores de clase determinan el código de comunicación utilizado en la familia y, por lo tanto,

el código sociolingüístico que adquiere un individuo durante su infancia. En segundo lugar, se centra en saber cómo estos mismos factores de clase influyen también en el tipo de código usado en la educación. Bernstein considera que cada clase social utiliza un código diferente de comunicación, distinguiendo principalmente entre un código restringido o público –empleo por la clase obrera- y un código elaborado o formal –correspondiente a la clase media. La escuela realiza su tarea de transmisión de conocimiento a través de un código elaborado, por lo que es muy probable que los alumnos de clase obrera se sientan alejados de la escuela y vivan situaciones de “extrañamiento” ante el centro educativo, hecho que provoca un mayor fracaso escolar entre estos alumnos.

Partiendo de esta desacomodación entre el *background* individual y el rendimiento esperado por parte de la institución escolar, es también necesario abordar las aportaciones de los teóricos de la resistencia. Según estas teorías, inspiradas en la concepción marxista de la educación como espacio de lucha y conflicto político, es posible que se produzca una resistencia (de aquí su nombre) ante el intento de las clases dominantes de utilizar la escuela para la transmisión de su cultura y asegurar el mantenimiento de las posiciones sociales privilegiadas. Para los teóricos de la resistencia no es tampoco la privación cultural derivada de las características individuales y familiares la que explica un determinado rendimiento escolar sino la oposición de determinados grupos a la cultura dominante. A modo de ejemplo, para Willis (1988) no es cierto que los alumnos acepten la cultura mayoritaria y sea su incapacidad para aprehenderla completamente lo que los aboque al fracaso escolar sino que existe una contracultura escolar por parte de los chicos de clase obrera (y, por extensión, de los alumnos que pertenecen a culturas minoritarias) que los conduce a ser conscientes del alejamiento de la institución escolar respecto de su propia cultural y a renunciar, en consecuencia, al sistema educativo, optando por itinerarios más prácticos y menos académicos. El resultado es el mismo fracaso escolar pero la causa no es la *“interiorización de la propia incapacidad de responder a las demandas de la institución, sino (...) una oposición consciente a lo que la escuela espera de ellos”* (Bonal, 2005: 144). Ogbu (1990), fuera de este paradigma teórico pero en la misma línea, considera que la percepción que los alumnos tienen sobre la utilidad o el valor de la escuela para ayudarlos a progresar en la sociedad en general, y en el ámbito laboral en particular, determinarán su éxito o fracaso escolar; lo que explica procesos de desafección escolar entre determinados colectivos.

Independientemente de la relación causal establecida entre las variables individuales y el rendimiento académico, todas estas teorías centran su atención en los procesos de

socialización familiar y en la transmisión de valores y actitudes que configuran modelos diferenciados de vinculación con la institución escolar. En este sentido, aunque existen en la actualidad numerosas publicaciones que no dudan en identificar atributos estrictamente cognitivos -como la habilidad y la motivación de cada alumno- como la explicación de su éxito o fracaso escolar (Geiger y Cooper, 1995; Hellriegel et al, 1995; Ivancevich y Matteson, 1987; Meece et al, 2006), son mayoritarios los estudios que, sin negar la importancia de estos atributos, prestan mayor atención al efecto de las variables individuales de carácter contextual o familiar sobre la acreditación y el rendimiento escolar.

Entre estos últimos, destaca la extensa producción dedicada a la evaluación del efecto étnico,²⁹ es decir, al estudio de las consecuencias que la adscripción a una minoría étnica ejerce sobre los resultados escolares. Son tres las principales líneas argumentales que, a día de hoy y una vez superadas las teorías racistas y neoracistas (Gillborn, 1995; McCarthy, 1994), explican el origen de la desigualdad educativa vinculada a la etnia. Por un lado, la que atribuye a las interferencias que las tensiones étnicas producen sobre el aprendizaje (Hoxby, 2000); por el otro, aquella que centra su atención en las dificultades derivadas de la distancia entre lengua materna y lengua vehicular del sistema educativo (Driessen, 2002). Cabe mencionar, en tercer lugar, la estrecha correlación existente entre adscripción étnica y condición socioeconómica, por lo que esta relación se convierte en una tercera línea explicativa (Anghel y Cabrales, 2014). En el caso de las minorías producto de la inmigración, es interesante también recoger la importancia de los contextos sociales y educativos de origen, puesto que son los que delimitan y dan forma a la existencia de unas u otras predisposiciones ante la institución escolar (Alegre, Benito y González, 2007).

Los estudios realizados para el caso español ponen de manifiesto el impacto de las variables individuales sobre el rendimiento académico, tanto sobre los resultados al final de la educación obligatoria como las transiciones a las etapas postobligatorias. A modo de ejemplo, Ferrer et al (2009) identifican unos mejores resultados en comprensión lectora entre los alumnos españoles de nivel socioeconómico más elevado (cuantificando el incremento en 29 puntos en la prueba PISA por cada punto más en el Índice de Estatus Económico, Social y Cultural, ESCS en sus siglas en inglés). Para Marí-Klose et al (2009), por su parte, los hijos de

²⁹ Como advertía en la introducción a esta tesis, la definición genérica de minoría étnica hace referencia a un subconjunto social con características lingüísticas, raciales, religiosas o de procedencia diferenciadas del de la mayoría social. En función de la composición de cada país, prevalece un criterio u otro como identificador de las minorías. En esta tesis el concepto se limita a la variable de procedencia, considerando grupo minoritario a aquel no nacido en territorio español, siendo consciente de que esta variable se superpone frecuentemente – aunque no siempre- con las de raza, religión y lengua.

madres universitarias y el alumnado autóctono tienden a obtener una puntuación media superior en la mayor parte de las áreas competenciales en comparación con los hijos de madres no universitarias y el alumnado extranjero (tanto de primera como de segunda generación). Recientemente, en su análisis del alumnado de la Comunidad Autónoma de Madrid, Anghel y Cabrales (2014) identifican mejores resultados entre los alumnos de familias con ocupaciones liberales (profesores, investigadores, psicólogos, artistas...) que entre aquellos con ocupaciones de “cuello blanco” (funcionarios) y entre el alumnado autóctono que entre el extranjero (aunque destacan la importante diversidad interna dentro de este último colectivo). Serra y Paludàrias (2007), en su estudio sobre el abandono escolar, detectan importantes diferencias según la procedencia: mientras que solo el 12% del alumnado de nacionalidad española opta por no cursar estudios postobligatorios, la cifra se eleva al 30% entre los alumnos extranjeros. En esta misma línea, Calero (2006) afirma que los alumnos de familias de profesionales de grado superior acceden a etapas de educación postobligatoria en un 85,3%, mientras que los hijos de trabajadores manuales lo hacen en un 52,2% (manuales cualificados) y un 27,5% (no cualificados). Las diferencias son también claras en función de la procedencia, mientras que la media para los autóctonos era del 56,9%, la de extranjeros no alcanzaba el 34%. Alegre et al (2010b) profundizan en las diferencias por procedencia y clase social, prestando atención a los dos itinerarios formativos existentes (bachillerato y ciclos formativos). Para los autores, el alumnado de familias universitarias está sobrerrepresentado en el itinerario académico (suponiendo un 47% de los alumnos que optan por el bachillerato cuando representan sólo el 36,4% de la muestra), mientras que el alumnado extranjero se reduce prácticamente a la mitad al pasar de 4º de ESO (14,9%) al bachillerato (8,1%).

En conclusión, como afirmábamos en otra publicación (Alegre, Benito y González, 2007), el *background* familiar (socioeconómico y cultural) de los alumnos condiciona sus actitudes y disposiciones hacia la escuela, y son estas actitudes y disposiciones las que influyen en su rendimiento académico y refuerzan la dirección de las expectativas e itinerarios a seguir. Si bien los mecanismos a través de los cuales se crean, refuerzan o modifican estas actitudes y disposiciones no están claros y no son objeto de esta investigación, es sin duda necesaria la atención a las variables individuales, especialmente aquellas vinculadas a la clase social –que se han demostrado las más influyentes sin ningún tipo de duda- y las relacionadas con la procedencia –que son especialmente relevantes para este estudio.

8.2 Rendimiento escolar y efecto escuela

Sin poner en cuestión la importancia que los factores individuales han demostrado tener en la explicación de los resultados académicos de diferentes colectivos de alumnos y siendo muy consciente de la cantidad de elementos de carácter individual (capacidades cognitivas, hábitos, motivación, recursos complementarios al alcance...) que han sido poco tratados en la literatura especializada (principalmente por su difícil medición); es de interés para esta tesis abordar un segundo tipo de factores que parece estar detrás del margen de desigualdad que las características individuales no acaban de explicar. En este apartado trataré las principales teorías que sitúan al centro escolar (sea por su composición, sea por sus dinámicas) como elemento que permite reducir o matizar los efectos de los condicionantes derivados de las características individuales.

Se distinguen principalmente dos líneas de investigación entre los autores que tienen en el “efecto centro” su punto de interés. Por un lado, aquella que aborda la composición social de las escuelas (efecto composición) y, del otro, la que fija su atención en las dinámicas pedagógicas y organizativas de los centros escolares (efecto proceso). No se trata de líneas totalmente independientes pero sí de enfoques que enfatizan aspectos diferenciados de la experiencia escolar.

La mayor parte de estas investigaciones coinciden en otorgar al grupo de iguales con quien el alumno convive en los entornos educativos la capacidad de incidir en el desarrollo académico de un alumno, sin negar el papel ejercido por los procesos de socialización primaria. La hipótesis de partida de estos estudios es la existencia de un cierto contagio de hábitos de estudio, expectativas académicas y actitudes hacia la institución escolar de los alumnos más aventajados hacia aquellos provenientes de entornos menos favorecidos; ya sea a través de variables claramente identificables o de actitudes o patrones de comportamiento no observables a través de indicadores de rendimiento (Contini, 2013). Existe en la literatura una cierta preocupación por la identificación de los efectos netos, en un intento de establecer claras relaciones de causalidad. En esta investigación, sin embargo, y siguiendo el posicionamiento de Lugo (2011) no pretendo buscar las vías a través de las cuales se producen los resultados sino que me limitaré a presentar los diferentes mecanismos que desembocan en resultados desiguales.

8.2.1 Efecto “Composición”

Respecto al efecto composición, Benito (2010: 20) recoge de forma sintética los términos utilizados desde las diferentes disciplinas para referirse a las diferencias derivadas de la composición escolar: «(...) *en economia principalment es fa referència al peer effect o al peer group effect, en ciències de l'educació al compositional effect i en sociologia a l'school mix effect. Tanmateix, també podem trobar en la literatura termes com contextual effect o aggregated group-level effect*». Dumay y Dupriez (2007) lo definen de forma clara y sucinta «*The effect is ascertained by testing the impact of aggregated characteristics measured at level-1 (i.e. the pupils) at a broader level (i.e. the class or school)*».

La composición escolar puede ser medida de acuerdo a diferentes variables. En esta tesis son dos las que centran mi atención: por un lado, las de carácter socioeconómico, que son las que han sido más explotadas en la literatura especializada y, por el otro, las de origen étnico.

Ya desde los años 50, principalmente en Estados Unidos, abundan las investigaciones que analizan el impacto que el estatus socioeconómico medio de las escuelas tiene sobre las aspiraciones de sus alumnos (Michael, 1966; Turner, 1964; Wilson, 1959) pero es la investigación de James Coleman en los años 60 la que mayor relevancia otorga a este tema. Coleman (1966) fue pionero en acompañar el análisis de las variables individuales con la observación de los efectos que el perfil socioeconómico y académico del centro escolar causaba sobre los resultados escolares de los alumnos. Su análisis demuestra que la composición escolar ejerce una mayor influencia sobre los resultados académicos que otras cuestiones propias del sistema escolar como pueden ser la propia organización de los centros, la calidad del profesorado o las dinámicas pedagógicas. Y, además, pone de manifiesto que, a pesar de la capacidad explicativa de las variables individuales, estas actúan con mayor o menor fuerza en función del contexto escolar al que asiste el alumno, inaugurando así una fructífera línea de investigación seguida hasta la actualidad por numerosos estudios.

Thrupp (1999) afirma que la composición de la escuela afecta a los resultados académicos del alumnado ya que estos se reducen en entornos de bajo nivel económico y, por el contrario, se estimulan en entornos de clase media. Más recientemente, Dumay y Dupriez (2008) han puesto de manifiesto que la composición social de los centros educativos es la principal variable explicativa de los resultados escolares de los alumnos, superando incluso el valor explicativo de las características individuales. Sin llegar a plantear que el efecto composición es superior al peso de las variables individuales, autores como Alegre y Arnett (2007) o Caldas y

Bankston (1998) han apoyado la existencia de una clara influencia de la composición social de los centros sobre los resultados académicos de los alumnos.

A pesar de tratarse de una línea de estudio consolidada, no son pocos los autores que cuestionan la validez de los resultados de estas investigaciones. La mayor parte de las críticas se dirigen a los problemas metodológicos y estadísticos usados para calcular el efecto composición (Dumay y Dupriez, 2008). Nash (2003) dirige sus dudas metodológicas a la incapacidad de los estudios de composición social de medir de forma fiable elementos importantes de cara a la definición de la composición social (disposiciones, recursos variables entre familias de una misma clase social...). Gorard et al. (2012) destacan, en cambio, la diversidad de resultados, las divergencias en el peso asignado a las distintas variables e, incluso, la disparidad en torno a la dirección de las relaciones descubiertas.

En respuesta a esta falta de acuerdo y en un intento de medir el efecto composición, Van Ewijk y Slegers (2010) realizan un metanálisis a partir de los datos aportados por diversas investigaciones que entre 1986 y 2006 habían abordado la composición social de los centros educativos como variable explicativa del rendimiento escolar de los alumnos. A partir de un complejo procedimiento estadístico, Van Ewijk y Slegers concluyen que sí existe un efecto composición y que, además, este parece no variar ni entre países ni en función de la prueba de rendimiento tomada en consideración (lengua, ciencias o matemáticas). Al margen de este estudio, el desarrollo estadístico de los últimos años, principalmente vinculado al Informe PISA y su amplia base de datos, ha generado una extensa literatura que, en buena parte, supera las críticas dirigidas a investigaciones más de carácter micro.

La variable explicativa más utilizada en estos estudios (principalmente de carácter empírico) es el estatus socioeconómico (medido a través del capital instructivo familiar, las condiciones laborales...), aunque otras variables han sido introducidas en los distintos análisis como variables de control. A modo de ejemplo, Buchmann y Dalton (2002) introducen la comprensividad de los sistemas educativos de cada país; mientras que Dronkers, Van Der Velden y Dunne (2011) incorporan la segmentación del sistema educativo (*track-level*). En ambos casos se pretende así controlar la sobreestimación atribuida al efecto composición que deriva del sesgo producido por la incorporación en la muestra solo de escuelas pertenecientes al itinerario de mayor nivel académico. Benito y González (2007, 2013) centran su atención en

los efectos que la segregación escolar³⁰ del sistema ejerce sobre las composiciones escolares y, por lo tanto, sobre los resultados de los alumnos, concluyendo que los escenarios más segregados son más desiguales y menos excelentes. Por su parte, Caldas y Bankston (1998) centran su atención en los efectos derivados de la segregación escolar según raza.

Es precisamente esta última variable -la composición étnica de las escuelas- la que ha generado una extensa producción científica, especialmente en aquellos países con presencia destacada de minorías étnicas (Reino Unido, Holanda, Estados Unidos...). En Estados Unidos es donde más estudios se han llevado a cabo desde una perspectiva de segregación escolar (centros escolares con composiciones más o menos heterogéneas) pero también buscando las causas de rendimientos diferenciados entre la población blanca y negra, especialmente a partir de las políticas de desegregación y “*busing*” implementadas a partir de los años 70 (Crain y Strauss, 1985; Guryan, 2004; Hawley, 1981). Según Driessen (2002), en Reino Unido los análisis han tendido a incorporar un sesgo de muestreo por su atención a escuelas extremadamente desaventajadas a nivel social; mientras que en Holanda (como en muchos otros países europeos) los estudios son aún limitados por la inmediatez de la incorporación de minorías étnicas al sistema educativo.

Harker y Tymms (2004) introducen en su análisis las variables de composición socioeconómica, composición étnica y media de resultados escolares previos y sus conclusiones ponen de manifiesto que solo la composición socioeconómica parece tener efectos significativos sobre los resultados escolares de los alumnos. Van Ewijk y Slegers (2010) reproducen el modelo de metaanálisis anteriormente comentado pero basándose en los datos aportados por investigaciones focalizadas en la composición étnica de las escuelas. En este caso, no obstante, los resultados fueron menos concluyentes. Por un lado, la composición étnica no parece ejercer un efecto claro sobre el conjunto del alumnado y, por el otro, el reducido efecto se concentra en los alumnos de la minoría étnica del centro y no entre aquellos pertenecientes a la mayoría étnica del mismo. Cebolla-Boado y Garrido Medina (2010), para las escuelas primarias en España, tampoco observan efectos significativos del porcentaje de alumnos inmigrantes sobre los resultados escolares una vez introducidas en el modelo las características individuales socioeconómicas.

³⁰ Vinculado a los estudios de segregación escolar se ha desarrollado en los últimos años una importante producción académica sobre los procesos de elección de centro por parte de las familias (Alegre et al , 2010a; Ball, 2003; Cebolla-Boado, 2007; Van Zanten y Kosunen, 2013).

A pesar de esto, no son pocas las investigaciones recientes que siguen enfatizando la existencia de un efecto atribuible a la composición étnica de las escuelas, aún cuando este sea mayoritariamente no lineal e inferior al observado en el caso de la composición socioeconómica. Driessen (2002), consciente de la correlación existente entre estatus socioeconómico y minorías étnicas, introduce ambas variables en su análisis del rendimiento de las escuelas primarias holandesas, llegando a la conclusión que todos los alumnos, con independencia de su origen, obtienen peores resultados en las escuelas con grandes porcentajes de alumnado étnicamente minoritario y, al mismo tiempo, los alumnos de minorías étnicas presentan un mayor rendimiento en escuelas con mayores porcentajes de población autóctona. Cabe destacar que su análisis se fundamenta en los déficits lingüísticos de los alumnos inmigrantes, por lo que destaca la existencia de algunas diferencias en función de procedencia y considera que se trata de diferencias temporales, puesto que se observan con mayor fuerza en 4º grado que en 8º. Calero y Waisgrais (2009) a partir de datos de PISA 2006 para España concluyen que porcentajes superiores 20% de alumnos inmigrantes en los centros educativos tiene un impacto negativo sobre el rendimiento escolar de los alumnos. Además, este análisis pone de manifiesto que la variable procedencia ejerce mayor influencia a nivel de composición de centro que como variable individual.

Sea como fuere, como indican Van Ewijk y Sleegers (2010: 241), abordar la composición étnica es necesario, no tanto porque el origen étnico aparezca como variable explicativa sino porque este se correlaciona con factores con gran capacidad predictiva: *«ethnic achievement are basically unrelated to students' ethnicity per se. Peers' ethnicity is the mainly relevant because its correlation with variables such as motivation, socioeconomic status, and ability. Because it is virtually impossible to separate effects of its correlates, researchers are generally interested in the effects of peer ethnicity including all its correlates»*.

Para el caso español, recientes publicaciones atribuyen a la composición escolar de las escuelas, medida basándose en variables socioeconómicas, efectos sobre el rendimiento escolar del alumnado. Según Alegre y Benito (2012) el paso de un centro con una proporción elevada de familias con estudios universitarios a un centro donde este perfil de alumnado es inferior implica reducción en la nota media de los estudiantes, cuantificada en de 0,25 en las escuelas en las que las familias universitarias son minoría y en 0,16 puntos en el caso en el que están sobre la media. En un mismo sentido, Anghel y Cabrales (2014) observan que, al margen del nivel educativo de la propia familia, los alumnos experimentan un efecto adicional derivado del nivel educativo de los padres de sus compañeros, experimentando una mejora en

el rendimiento cuando el grupo-clase está integrado por un mayor número de hijos de familias con estudios universitarios. Calero, Choi y Waisgrais (2010) y Mari-Klose et al (2009) concluyen a partir de datos de PISA 2006 que la composición de las escuelas (según sexo y nivel de estudios de las familias) tiene un impacto positivo sobre el rendimiento de los alumnos.

El análisis de la composición escolar por procedencia parece comportar menos acuerdos. Por un lado, Anghel y Cabrales (2014) observan una reducción importante del rendimiento escolar en las escuelas con más de un 40% de alumnado inmigrante en comparación con aquellas que presentan porcentajes más bajos. Por el otro, Alegre et al (2010b) y Cebolla-Boado y Garrido Medina (2010) afirman que una vez se introduce en el análisis la composición por nivel educativo la composición étnica deja de tener significatividad. Estos últimos autores apuntan, no obstante, la posibilidad de que el efecto de la composición por procedencia sea no lineal, tal y como también defienden Calero, Choi y Waisgrais (2010).

8.2.2 Efecto “Proceso”

En otro orden de cosas, existe una larga producción académica que centra su atención no en la composición de los centros escolares sino en el “efecto proceso”, es decir, en las dinámicas pedagógicas que en estos centros se desarrolla, atribuyéndoles el origen de un mayor o menor desarrollo escolar por parte de los alumnos, especialmente de aquellos pertenecientes a grupos socialmente desfavorecidos. Entre estas tesis, es destacable la aportación a la sociología de la educación del *Efecto Pigmalión* o efecto de la profecía autorrealizada. Rosenthal y Jacobson (1980) parten de dos hipótesis para formularlos: por un lado, la tendencia a interpretar el comportamiento de los otros de forma que este se ajuste a las expectativas que nosotros nos hemos creado previamente de ellos y, del otro, la tendencia a comportarnos de forma que encajemos en las expectativas que creemos que los otros se han creado de nosotros. Siguiendo esta misma aproximación, Rist (2000) analiza cómo las perspectivas que los profesores tienen sobre las minorías determinarán su éxito académico. Autores como Althusser (1988), Baudelot y Establet (1990) y Bowles y Gintis (1985) intensifican su acusación hacia la escuela y, sin limitarse a considerarla reproductora de una cultura mayoritaria -como veíamos unas páginas antes-, las consideran el origen de las desigualdades educativas y de las consecuentes desigualdades sociales.

En un intento de romper con el determinismo aportado por las investigaciones que señalaban la imposibilidad de variar el destino marcado por el origen social (Berstein, 1968) o por las características sociales agregadas (Coleman, 1966; Jencks et al, 1972) aparecen a lo largo de

los años setenta y ochenta los primeros estudios empíricos de la *Educational Effectiveness Research* (EER):³¹ Edmonds (1979), Rutter et al (1979) y Smith y Tomlinson (1990). Se desarrollan en el ámbito educativo investigaciones que señalan a factores de la organización de la institución escolar como las causas de la creación de una determinada atmósfera escolar que es capaz de influir en el desarrollo académico de los alumnos. Para estos investigadores, las escuelas -a través de sus actividades y dinámicas cotidianas- influyen en los resultados de sus alumnos. Bajo el lema «*Schools can make a difference*» se ha desarrollado toda una línea de investigación centrada en los procesos pedagógicos y organizativos de los centros y en cómo estos pueden reducir el peso de las variables individuales y de composición (Teddlie y Reynolds, 2000). Son dos las preguntas a partir de las cuales se ha desarrollado una extensa producción académica en el marco de la EER: por un lado, «*What makes a «good» school?»* y, por el otro, «*How do we make more schools'good?»* (Reynolds et al, 2011). A modo de ejemplo, Scheerens y Bosker (1997) analizan cómo las dinámicas de consenso y cooperación entre el personal docente, la orientación de la práctica docente hacia el éxito académico o un clima de orden dentro del centro escolar consiguen incrementar los resultados escolares de los alumnos. En este mismo sentido, para Creemers (1994) son los docentes la pieza central, puesto que son capaces de generar un clima escolar que influya positivamente sobre el rendimiento de los alumnos. Hill y Rowe (1998) demuestran cómo la influencia de los profesores parece mayor que el efecto derivado de la organización escolar y lo justifican basándose en la variación existente dentro de un mismo centro escolar entre diferentes grupos clase. También son destacables las conclusiones resultantes de los trabajos de Marzano y Waters, (2009) y Marzano (2012) centrados en aspectos de la gestión del aula como el liderazgo, la organización de los aprendizajes o las relaciones de coordinación entre docentes. La orientación a la educación postobligatoria y la disparidad entre centros de criterios y niveles de exigencia para la concesión de la titulación correspondiente ha sido también objeto de atención (Benito, Chela, & González, 2007; Merino & Llosada, 2007). Algunas investigaciones han evaluado el impacto diferenciado de las diferentes etapas educativas (Day et al., 2006), poniendo de manifiesto que es la educación primaria la que parece ejercer una mayor influencia sobre los resultados académicos a largo plazo en comparación con la educación secundaria (Van de Gaer et al., 2009; Van der Werf, Opdenakker y Kuyper, 2008).

³¹ Inicialmente conocida bajo el nombre de “*School Effectiveness Research*”, la amplitud de objetivos y contextos educativos estudiados en el marco de esta corriente de investigación han llevado a sustituir el nombre por un concepto más amplio: “*Educational Effectiveness Research*”.

Es necesario apuntar que no son pocas las críticas a esta línea de investigación. Gorard, Hordosy y Siddiqui (2012) insisten en que la inestabilidad de los resultados producidos por las investigaciones de valor añadido (en referencia a aquellas que analizan la aportación del proceso escolar a los resultados escolares de los alumnos) imposibilita aceptar como coherentes sus conclusiones. Al margen de estas críticas de carácter genérico, destacan las reprobaciones recibidas por la falta de atención de las investigaciones de EER a las diferentes variables de composición escolar, lo que ha llevado, según sus detractores, a establecer una relación de causalidad excesivamente directa entre los procesos escolares y los resultados académicos (Fraine et al, 2003; Slee, Tomlinson y Weiner, 2003). Para Thrupp (Thrupp, Lauder y Robinson, 2002; Thrupp, 1995) las investigaciones sobre la efectividad escolar han infravalorado la cultura propia de los alumnos, otorgando excesivo peso explicativo a la organización administrativa y pedagógica de los centros. Cervini (2003), por su parte, cuestiona la validez de aquellas investigaciones que han abordado la práctica pedagógica de los docentes (y sus efectos) sin tener en cuenta el contexto social en el que dicha práctica era desarrollada. Dronkers, Velden y Dunne (2011), a partir de datos de PISA 2000, consideran que solo el 6% de las diferencias entre centros escolares son explicadas por variables vinculadas a las políticas de centro, mientras que aproximadamente un 69% lo son por variables de composición escolar.

Sin embargo, son también abundantes las investigaciones que han controlado el peso de las variables socioeconómicas y su relación con las dinámicas escolares. Goldstein (1995) plantea ya en los años 90 la necesidad de identificar los efectos escolares teniendo bajo control otros efectos como el rendimiento previo o el *background* educativo. En este sentido, Teddlie y Reynolds (2001) defienden que, a pesar de no ser un elemento central, la composición social de las escuelas sí que ha sido tenida en consideración por los estudios de la *Educational Effectiveness Research*. A modo de ejemplo, Guldmond y Bosker (2009) concluyen que la atribución de profesorado extra en las escuelas holandesas con mayor porcentaje de alumnos de origen socioeconómico desfavorecido parece neutralizar las desigualdades de partida de estos alumnos, remarcando así la existencia de un considerable efecto proceso (aunque no lineal) sobre los resultados académicos de estos alumnos. Dumay y Dupriez (2007), por su parte, no observan ningún efecto neto de los procesos y dinámicas organizativas de los centros educativos sobre el rendimiento de los alumnos una vez que se han introducido en el análisis las variables de composición.

Para el caso español son escasas las investigaciones sobre el efecto proceso. Entre estas destacan Calero et al (2010) quienes no detectan relación entre el rendimiento académico y la

mayor parte de variables referidas a los recursos del centro (ratio alumnos-profesor, contratación del profesorado, tamaño de la clase, disponibilidad de ordenadores con conexión internet) pero sí con las variables de autonomía presupuestaria y de contratación del profesorado, que parecen reducir el riesgo de fracaso escolar, y la autonomía de elección de contenidos que parece incrementar este riesgo. En este mismo sentido, Marí-Klose et al (2009) tampoco observan capacidad explicativa de los recursos de las escuelas (tanto materiales como humanos) y el tamaño de las clases sobre los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas PISA.

8.2.3 La interrelación de los efectos y sus efectos diferenciados

En general, las investigaciones que han incorporado la composición social al análisis del proceso parten del convencimiento de que un grupo-clase integrado por familias de mayor nivel instructivo genera unas dinámicas de trabajo favorecedoras de un mayor desarrollo académico, a la vez que genera unas mayores expectativas del profesorado hacia el grupo. Esto tiene como consecuencia un incremento del rendimiento académico del grupo que beneficia especialmente a los alumnos que provienen de familias con niveles de instrucción más bajos (Murnane, 1981; Willms, 1986). A principios de los años 80, Jean Anyon (1980: 90) afirma la necesidad de profundizar en «*apparent connections between everyday activity in schools and classrooms and the unequal structure of economic relationships in which we work and live*». Años más tarde, Willms (1992) plantea la existencia de un clima más proclive al aprendizaje fruto de la escolarización de alumnos de un estatus social elevado, el mayor apoyo de las familias y la existencia de menores problemas de disciplina; elementos que se convierten en un polo de atracción para los profesores más motivados, lo que, a su vez, genera efectos positivos en el clima de aprendizaje. Thrupp (1995), por su parte, centra su atención en los efectos de la composición social sobre la creación de determinadas culturas escolares que no solo determinan en rendimiento académico de los alumnos sino que limitan las propias posibilidades de organización de los propios centros escolares. En esta misma línea son abundantes las investigaciones que, principalmente en Estados Unidos, centran su atención en los procesos de éxito escolar que se producen en zonas escolares de diferentes perfiles socioeconómicos (Hallinger y Murphy, 1986; Teddlie y Stringfield, 1993).

En los últimos años diversas investigaciones han aplicado modelos estadísticos para medir y comprender, principalmente a partir de estudios de carácter cuantitativo, el efecto proceso y efecto composición pero también para analizar la relación entre ambos efectos. Como defienden Reynolds et al (2011), el desarrollo de los modelos de análisis multinivel ha

permitido observar de forma separada la influencia de los sistemas educativos, teniendo en consideración las características sociales (individuales y agregadas). Opendakker y Van Damme, (2001, 2006) abordan la relación existente entre la composición social de la escuela y su correlación con la atmósfera de aprendizaje que afecta al desarrollo de los resultados académicos individuales. Según sus resultados, existe un efecto neto de los procesos escolares (aunque menor una vez que se introducen las variables de composición escolar) y, además, las dinámicas escolares se ven condicionadas por la composición escolar. Creemers y Kyriakides (2007) abordan de forma simultánea las características del alumno, de la clase, de la escuela y del contexto en que esta se ubica para identificar los efectos que cada una de estas piezas tiene sobre el rendimiento escolar del alumno. Para Driessen (2002) la clave está en las bajas expectativas que los profesores se crean sobre los grupos de alumnos pertenecientes a minorías étnicas (a través, principalmente, de la repetición de clichés y estereotipos), generando percepciones negativas que revierten en los procesos de autorrealización de la profecía que comentaba al inicio de este capítulo. Hanushek, Kain y Rivkin (2002) identifican la existencia de un fuerte efecto causado por la composición étnica (porcentaje de alumnos negros) de las escuelas pero afirman que, una vez incorporadas variables de control como características del profesorado, movilidad del alumno y tamaño de los grupos el efecto del porcentaje de alumnado negro en la escuela se ve reducido en un tercio. Para el caso español, Cebolla-Boado y Garrido Medina (2010) detectan que la concentración de alumnado inmigrante (como la concentración de alumnado de menor rendimiento) podría estar provocando la adaptación de las exigencias de los profesores a los niveles más bajos.

Parece, en cualquier caso, que la composición social de las escuelas se ha situado en un lugar preeminente tanto para los investigadores del efecto composición como para aquellos que tienen en el efecto proceso su objeto de interés. En ambos casos y, como se ha insinuado en diversas ocasiones a lo largo del apartado, los efectos se presentan con mayor o menor fuerza en función de las características individuales del alumno. En otras palabras, ni la composición social de los centros ni las dinámicas pedagógicas de los mismos afectan por igual al conjunto de alumnos. A pesar de que este asunto ha ocupado menos páginas de la literatura científica y de que existen investigaciones que apuntan en direcciones opuestas; la mayor parte de los estudios recientes parecen concordar en la identificación de determinados perfiles de alumnos más sensibles a los efectos derivados de asistir a un tipo u otro de centro educativo. Coleman (1966) descubre que el efecto composición no tiene el mismo impacto sobre todos los alumnos y que son los alumnos socialmente más desaventajados aquellos a los que más beneficia asistir a escuelas socialmente aventajadas. En esta misma línea, Duru-Bellat et al

(2004), centrando su atención en las expectativas académicas de los alumnos, concluyen que son los alumnos de familias de menor perfil socioeconómico los que más incrementan sus expectativas de éxito escolar después de haber pasado de escuelas con una composición socialmente desfavorecida a escuelas de mayor perfil social. En resumen, el rendimiento de los alumnos menos aventajados (de familias de menor estatus socioeconómico) se muestra más sensible a los cambios en las características de la composición de los centros (Alegre et al., 2010b).

La introducción de las variables de género y grupo étnico ha permitido a algunas investigaciones profundizar en el análisis de efectos diferenciados de los procesos escolares en función del perfil del alumno, aunque a día de hoy no existen un claro acuerdo entre los investigadores (Reynolds et al, 2011). A modo de ejemplo, Strand (2010) pone de manifiesto la diferencia de género entre escuelas, mientras que Thomas (2001) no detecta tal diferencia. En cuanto a la variable étnica, Strand (2010) considera que las escuelas que promueven el desarrollo académico de la mayoría blanca lo hacen de igual forma con las minorías étnicas; mientras que Thomas (2001) destaca la existencia de diferencias de resultados en función del origen étnico del alumno. Dronkers, et al. (2011) afirman que la composición étnica de las escuelas tiene un efecto negativo sobre los resultados académicos, pero solo para los estudiantes inmigrantes, quedando los autóctonos al margen de tal efecto. En esta misma línea, Maestri (2009) obtiene como resultado de su estudio sobre la diversidad étnica en las escuelas primarias holandesas que los autóctonos no se ven afectados en su rendimiento en lectura y en lenguaje por la diversidad étnica del centro escolar, mientras que los alumnos no-autóctonos mejoran sensiblemente sus resultados.

En conclusión, como resume Contini (2013), a pesar de que los resultados de los estudios no son siempre consistentes, en la mayoría de los casos se observa una influencia negativa de la composición social según procedencia. A menudo, sin embargo, esta influencia es reducida o estadísticamente no significativa.

8.3 Rendimiento escolar y redes relacionales

En la misma línea que el efecto composición pero llevado a un nivel más micro, se encuentran las investigaciones que pretenden abordar el efecto que el entorno escolar más inmediato tiene sobre el rendimiento escolar de los alumnos. En este caso, no se aborda la composición escolar sino la composición de la red relacional más cercana, es decir, el grupo de amigos del alumno. En otras palabras, se trata aquí de evaluar los *peer-effects* comentados en referencia a

la composición escolar pero focalizando la atención en los grupos relacionales establecidos dentro del centro escolar.

A pesar de la clara influencia de las variables individuales y de los demostrados efectos de la composición social de los centros, queda aún margen para la introducción de nuevas variables en el análisis del rendimiento escolar de determinados colectivos de alumnos y es aquí donde adquiere relevancia el grupo de iguales más cercano, es decir, las redes relacionales que se establecen en el marco de los centros educativos. Como veremos luego, son diversas las teorías que apuntan a la importancia de la creación de redes relacionales heterogéneas (caracterizadas principalmente según el capital instructivo pero también a la procedencia de los progenitores de los integrantes) para la reducción de las desigualdades sociales de partida. Ahora bien, la escolarización en un centro educativo heterogéneo (tomando como variables su composición social y étnica) no comporta necesariamente la conformación de redes relacionales heterogéneas, es decir, dentro del centro se pueden establecer grupos de amigos más o menos heterogéneos, lo que influye en las posibilidades de contagio de hábitos, expectativas y lógicas de aprendizaje entre alumnos de diferentes orígenes socioculturales. De hecho, aunque más reducidas que las investigaciones centradas en la segregación entre escuelas, empiezan a emerger estudios que abordan la segregación intraescolar como objeto de estudio (Carrasco et al, 2009).

Los fundamentos teóricos son claros pero son pocos los estudios que a día de hoy han incorporado el capital relacional como variable explicativa del rendimiento escolar de los alumnos con esta mirada más micro. Si bien existen importantes trabajos que han prestado atención al capital social fuera de la escuela, con una mirada adultocéntrica que evalúa el capital social de las familias de los alumnos (James S. Coleman, 1988; Sun, 1999), son escasos los estudios que abordan de forma combinada las variables individuales, escolares y de redes sociales de los propios alumnos (Rizzuto et al, 2009). No obstante, es necesario tener en cuenta que se trata de un tema en auge.

Aportando una perspectiva más micro, aunque sin incorporar el capital relacional, aparecen como variables a tener en cuenta la existencia de diferentes grupos-clase dentro un mismo centro escolar y los criterios sobre los cuales estos grupos-clase han sido configurados (Barr y Dreeben, 1983; Bryk, Lee y Smith, 1990). Van Ewijk y Slegers (2010b) apuntan que el efecto composición es mayor cuando se aborda a nivel de grupo-clase que cuando es la del centro la tenida en consideración.

Diversas investigaciones se dirigen a la búsqueda de la identificación de los factores más influyentes a nivel de aula sobre el resultado académico de los alumnos, destacando especialmente por su atención a la conformación de grupos más o menos homogéneos (principalmente según rendimiento, pero también en función de la composición socioeconómica y étnica). Así pues, al margen de la estratificación propia de los sistemas educativos (por la existencia de itinerarios académicamente diferenciados) y de la segregación escolar existente (escuelas con perfiles sociales determinados), dentro de los propios centros educativos pueden implementarse políticas dirigidas a la creación de grupos-clase más o menos homogéneos, hecho que nos obliga a llevar a cabo una mirada más micro al tema de la composición escolar. Tal y como resume Kerckhoff (1986: 842), es necesario recuperar la mirada del espacio escolar más reducido, abordando lo que *“Americans call ‘tracking’ and the British refer to as ‘streaming’, the segregations of students into groups defined by ability levels”*. Así mismo, Dronkers, Velden y Dunne (2011) destacan la importancia que la variable *“track-within-schools”*, es decir, las agrupaciones por nivel de rendimiento dentro de un centro escolar, tiene sobre el rendimiento escolar de los alumnos y cómo la incorporación de esta variable reduce los efectos asignados a priori a la composición social.

8.3.1 La agrupación por niveles de rendimiento

A pesar de la existencia de algunas investigaciones que a lo largo de los años ochenta y noventa defienden que la segregación por habilidad produce efectos positivos para el conjunto del alumnado (Kulik y Kulik, 1984; Reezigt, 1993); en la actualidad parece haber un acuerdo en torno a la idea de que la agrupación por niveles, lejos de incrementar el rendimiento de todos los alumnos, lo hace en exclusiva de aquellos asignados a grupos de rendimiento elevado, mientras que los alumnos de los grupos de menor nivel, no solo no incrementan sus resultados escolares sino que los ven reducidos (Calero y Waisgrais, 2009; Nusche, 2009).³² Kerckhoff (1986) concluye, después de haber desarrollado un complejo estudio longitudinal de una amplia muestra de alumnos escolarizados en el Reino Unido, que manteniendo bajo control las características individuales y de centro escolar las agrupaciones por niveles tienen claros efectos sobre el rendimiento escolar de los alumnos: se observa un empeoramiento en el caso de los grupos de menor nivel (especialmente en los grupos de nivelación) y una mejora en los de mayores capacidades, todo esto comparado con los alumnos de centros que no utilizan la segregación por niveles de habilidad. Opdenakker y Van Damme (2001: 423) lo resumen de la

³² Cabe matizar que el propio Calero, un año más tarde, pondría de manifiesto la falta de significatividad de las variables vinculadas a la agrupación de alumnos (Calero et al., 2010).

siguiente forma: *“The grouping the students by ability will maximise the disparities among different kinds of students, in contradiction to public decisions aimed at minimising the differences between students and maximising the average level of learning of the whole student body”*.

Los resultados son concluyentes y compartidos por buena parte de la literatura actual, mientras que los procesos causales presentan mayor diversidad de voces. Oakes (1982) identifica la existencia de itinerarios intraescolares segregados a través del diseño de un currículum más pobre para los niveles inferiores y unas bajas expectativas por parte de los docentes como la causa del menor rendimiento de los alumnos de estos grupos. Para Alexander, Cook y McDill (1978) es la homogeneización de los perfiles académicos que conviven en un aula lo que limita las probabilidades de contacto y, por lo tanto, de contagio de actitudes y expectativas que se atribuye a la existencia de centros escolares socialmente diversos. Kerckhoff (1986: 856) comparte esta misma idea: *“if a given student is surrounded by high (or low) ability peers, his or her performance will be affected by them”*. También destacan las investigaciones que detectan una correlación positiva entre la calidad del profesorado y el nivel de rendimiento de los alumnos, en el sentido que los profesores menos cualificados son asignados a los grupos de menor nivel, produciendo un círculo negativo sobre el rendimiento de los mismos (Burke y Sass, 2008; Cooley, 2007; Lugo, 2011). Merino y Llosada (2007: 236), a través de un interesante trabajo cualitativo, ponen de manifiesto la vinculación entre grupos flexibles y orientaciones diferenciadas de transición a la postobligatoria, hasta el punto de afirmar que *«las agrupaciones de alumnos según la velocidad de aprendizaje se convierten, sin lugar a dudas, en una forma de orientación formativa para los jóvenes»*.

Con la mirada puesta en el polo opuesto, es decir, en la gestión de diversidad escolar en una misma aula, Dronkers et al (2011) resumen los procesos positivos y negativos que la literatura ha atribuido a esta diversidad escolar sobre el rendimiento académico, destacando algunos cercanos a la idea de capital social. Entre los efectos positivos destacan los siguientes: que los buenos estudiantes puedan ayudar a sus compañeros más débiles tanto a través de la provisión de ayuda como su actuación como ejemplos; que los alumnos más débiles disfruten de un mejor currículum, puesto que los profesores lo preparan para los mejores alumnos; y, finalmente, que los mejores alumnos profundicen en su aprendizaje a partir de su dedicación a los alumnos de menor nivel. Por el contrario, entre los efectos negativos, se encuentran estos puntos: que la heterogeneidad dificulte a los docentes especializarse en un perfil de alumno, reduciendo su eficacia; que los docentes requieran de tiempo y esfuerzo para superar las

distancias étnicas y socioculturales existentes entre los alumnos, lo que les obligue a reducir el tiempo dedicado al aprendizaje estricto de contenidos; y, por último, que la diversidad comporte la reducción de la confianza entre padres, alumnos y estudiantes, hecho que puede revertir en una reducción de la participación de estos en el ámbito escolar. A pesar de que estos efectos son también extrapolables a nivel de centro escolar, adquieren mayor sentido en su aplicación al aula, puesto que es este el espacio donde se desarrolla principalmente el aprendizaje. De nuevo aparecen explicaciones vinculadas al efecto proceso y al efecto composición, y la relación entre ambas pone de manifiesto la importancia del capital social en el marco educativo.

8.3.2 La organización de los grupos-clase y las características étnicas

Hasta aquí me he referido a una diversidad fundamentada en niveles de habilidad y/o rendimiento pero no es el único tipo ni el más central para esta investigación. La diversidad entendida basándose en la procedencia o adscripción étnica de los alumnos configura un segundo foco de interés que abordaré a continuación, no sin antes plantear algunas cuestiones previas.

Gillborn y Youdell (1999), a partir de un importante trabajo empírico en el Reino Unido, detallan los procesos a través de los cuales las categorías de habilidad revierten en posiciones de desventaja y discriminación para las minorías étnicas; a la vez que ponen de manifiesto la arbitrariedad que acompaña a este concepto. Excede a las limitaciones propias de esta investigación realizar una mirada detallada pero es esencial adquirir consciencia de la relación que, a menudo, existe en los centros educativos entre minorías étnicas y grupos de bajo rendimiento. En otras palabras, es frecuente detectar una sobrerrepresentación de alumnado extranjero o de minorías étnicas en los grupos-clase de nivelación o bajo rendimiento (Carrasco et al, 2009) . Y, en el sentido contrario, se observa una infrarrepresentación de este perfil de alumnos en los grupos de alto rendimiento (Cooley, 2007). Si esto es así y la asignación de la población inmigrante a diferentes clases no responde solo a criterios aleatorios, es posible que los efectos atribuidos a la composición social étnica estén siendo sobreestimados (Contini, 2013) o, dicho de otro modo, se estén estableciendo relaciones de causalidad entre la composición étnica y el rendimiento cuando lo realmente observable es la correlación existente entre grupos de habilidad y rendimiento académico. Además, la asignación no aleatoria a los grupos clase provoca el riesgo que los alumnos que integran un grupo-clase sean más parecidos a sus compañeros de grupo que al resto de estudiantes del centro educativo, por lo que los resultados no responderían al efecto composición sino a la

suma de efectos individuales (Burke y Sass, 2008). En resumen, hay que tener presente que de igual forma que la elección de una determinada escuela para la escolarización está asociada a variables no observadas que afectan al rendimiento del alumno,³³ existen variables no observadas también en la asignación de un alumno a un determinado grupo dentro de la escuela, lo cual también afecta a su rendimiento (Hoxby, 2000). Teniendo estas consideraciones como punto de partida, podemos ahondar en los resultados aportados por la literatura sobre la diversidad étnica en las aulas.

Los estudios que abordan los efectos de la diversidad étnica en las aulas sobre el rendimiento escolar de los alumnos (tanto autóctonos como extranjeros) no solo son minoritarios, sino que además no logran un claro acuerdo al respecto. Las investigaciones desarrolladas por Braster y Dronkers (2013) y Peetsma et al (2006) culminan en resultados opuestos. Mientras que para los primeros la diversidad étnica de las aulas revierte en una mejora del rendimiento académico de autóctonos y extranjeros; para los segundos el porcentaje de alumnos inmigrantes en clase ejerce un efecto negativo sobre ambos perfiles de alumnos en matemáticas y lengua holandesa. A pesar de esta oposición inicial, ambas investigaciones concuerdan en un punto de especial interés y en contra de lo defendido por la mayor parte de la literatura revisada: los alumnos extranjeros se benefician del compartir clase con un mayor porcentaje de alumnado no autóctono; en otras palabras, es en las clases con mayor diversidad étnica donde se observa un mejor rendimiento por parte del alumnado inmigrante, llegando incluso a compensar el efecto negativo inicialmente detectado por Peetsma et al (2006). Braster y Dronkers (2013) consideran que este mejor rendimiento solo se produce cuando existe un cierto equilibrio de poder entre los diferentes grupos étnicos que conviven en la clase, lo que genera una situación de igualdad y contacto que revierte en una mejora del ambiente escolar y, consecuentemente, del rendimiento. Según estos autores, cuando existe un grupo dominante (generalmente la mayoría blanca), la situación de desigualdad experimentada por los alumnos minoritarios impide la generación de las condiciones para el desarrollo de un buen clima de estudio y, consecuentemente, no se observan beneficios para el aprendizaje. Por su parte, Peetsma et al (2006) encuentran la explicación a sus resultados en la existencia de un mayor apoyo económico para aquellos centros con mayor porcentaje de inmigración que revierte en una reducción del número de alumnos por aula y, por lo tanto, un aprendizaje más individualizado.

³³ No es objeto de atención por parte de esta tesis pero conviene tener presente las lógicas (desiguales) de elección de centro por parte de las familias. Este tema lo analizamos para el caso de Barcelona en Alegre et al (2010a) y ha sido tratado para otros contextos por (Ball, 2003; Calsamiglia et al, 2014; Van Zanten y Kosunen, 2013).

Una amplia literatura concluye la existencia de efectos negativos para el alumnado extranjero derivados del porcentaje de alumnado inmigrante con el que se comparte aula. Contini (2013) detecta en su estudio sobre la educación primaria en Italia que los alumnos inmigrantes se ven afectados negativamente por el incremento de extranjeros en su grupo-clase, aunque se trata de un efecto reducido y limitado a la clase de lengua y no de matemáticas. En cuanto al alumnado autóctono, solo aquel de perfil socioeconómico más bajo ve disminuido (ligeramente) su rendimiento, mientras que el de perfil socioeconómico más elevado se muestra inmune a mayores porcentajes de diversidad étnica. Hoxby (2000) obtiene como resultado de su análisis de las escuelas primarias en Texas la existencia de un efecto composición a nivel de aula, de forma que un incremento del 10% en el porcentaje de alumnado negro en una clase comporta una reducción de los resultados en lectura y matemáticas del resto de compañeros negros, hispanos y blancos. La reducción de este rendimiento es, no obstante, diferente en función del grupo étnico, siendo especialmente acusada entre el propio alumnado negro, por lo que concluye la existencia de un efecto composición más fuerte dentro de un mismo propio grupo racial que entre grupos. Además su investigación permite establecer que los efectos adquieren mayor o menor fuerza en función del porcentaje de alumnos de cada minoría, sin que se pueda establecer una relación lineal. A modo de ejemplo, el efecto composición parece presentarse de forma más clara en los grupos con un porcentaje de entre el 33 y el 66% de alumnado negro, mientras que solo adquiere relevancia en los grupos integrados entre un 0 y un 33% de alumnado hispano. Cabe apuntar que Hoxby (2000) identifica algunas excepciones a esta afirmación como es el caso del alumnado hispano, que ve incrementada su media de rendimiento a medida que se incrementa el número de alumnado hispano en el aula, acercándose así a las tesis defendidas por Braster y Dronkers (2013) y Peetsma et al (2006).

Unas y otras investigaciones, con independencia de sus resultados, se apresuran a indicar que están observando solo el rendimiento académico y no otros posibles efectos de la agrupación sobre aspectos también importantes como son la integración social. En este sentido, existe una corriente de pensamiento para la cual la interacción social y el rendimiento académico son opciones excluyentes, es decir, en contextos de mayor interacción social entre autóctonos y extranjeros, menor rendimiento académico, y a la inversa. La tesis que sostienen estos estudios (Maestri, 2009; Fryer y Torelli, 2005) es, de forma muy simplificada, que la existencia de interacciones sociales débiles (producidas mayoritariamente por el aislamiento de determinados perfiles de alumnos) concede a los alumnos extranjeros menores distracciones y, consecuentemente, mayor tiempo de estudio. En otras palabras, para estos investigadores

la diversidad escolar puede incrementar la integración del alumnado extranjero a través de la consolidación de redes sociales heterogéneas pero esta mayor integración revertirá negativamente sobre su rendimiento escolar.

Como se observa, los resultados no son claros respecto a la relación entre diversidad étnica de las aulas y rendimiento académico del alumnado inmigrante. Diversas son las consideraciones a realizar. En primer lugar, cabe recordar la relación existente entre la composición étnica, la composición social y los niveles de habilidad, por lo que la falta de atención al conjunto de variables puede estar sobreestimando el efecto contagio basado en la procedencia de los alumnos (Gillborn y Youdell, 1999). En segundo término, la mayor parte de estos estudios abordan la composición de las aulas en un año determinado, sin que pueda ser controlada la variabilidad de los grupos-clase a lo largo de la trayectoria escolar y, por lo tanto, se desconozca el tiempo real de contacto y de convivencia escolar. En tercer lugar, la personalización de los aprendizajes ha comportado en muchos centros escolares una pérdida de claridad del grupo-clase a través de la composición variable de los grupos para diferentes asignaturas. Y, finalmente, es necesario apuntar la necesidad de enmarcar el efecto clase dentro de la composición social de los centros escolares puesto que, como abordaba en el punto anterior, el efecto aula es complementario del anterior pero no sustituto del mismo (Cooley, 2007). Parece evidente que las probabilidades de formar parte de un tipo determinado de red relacional depende, en buena medida, de las opciones relacionales existentes en el centro educativo. Por lo tanto, el efecto que las redes relacionales parecen ejercer se ve limitado por la propia composición social de los diferentes centros educativos.

8.3.3 Las redes de amistad y los grupos de iguales

Sean cuales sean los resultados, un punto común –aunque no siempre explícito– en los estudios centrados en el nivel de aula es la atención dada a las redes de amistad. En los espacios más reducidos, al margen de las variables individuales y escolares cobran fuerza estas variables relacionales. Van Ewijk y Slegers (2010b: 257) defienden la importancia de aplicar una mirada más micro, acercándose al concepto de capital relacional, cuando afirman *«Perhaps the effect on the “own” ethnic group is strongest, because students within ethnically mixed schools interact more with students from their own ethnicity than with students from other ethnicities»*. En esta misma línea, Goldsmith (2004) fundamenta parte de sus conclusiones sobre la generación de expectativas entre los alumnos de minorías étnicas, en el hecho que, tal y como defienden Williams y Hallinan (1990), los compañeros ejercen mayor influencia cuando también son amigos. Este requisito implica un mayor nivel de interacción

que, a su juicio, no se produce en todas las escuelas de composición diversa, puesto que los alumnos blancos tienen poco contacto real con sus compañeros negros o latinos.

Los teóricos centrados en el capital relacional consideran que lo que hacen, dicen y piensan los compañeros y/o amigos tiene una influencia esencial en la configuración de lo que cada alumno hace, dice e, incluso, piensa. Ahora bien, para que esta influencia se dé, es necesario que la amistad exista, no solo la convivencia, puesto que se requiere de la asignación de significación al otro (Stanton-Salazar y Urso Spina, 2005).

Conforme a esto, la presente tesis se centra en los efectos que son atribuibles a la posición que ocupan los alumnos en el marco de unas u otras redes escolares de amistad, poniendo de manifiesto que la escuela no es solo un espacio socializador sino que también implica un campo de sociabilidad (Alegre, 2005). Las investigaciones que han prestado atención a las relaciones de amistad de las minorías en los contextos escolares y sus efectos sobre los resultados escolares han utilizado diversos identificadores de cohesión (clase social, género, etnia...). A modo de ejemplo, Willis (1988) identifica a los *Lads*, jóvenes de clase obrera con una clara actitud de resistencia escolar; Blackman (1995) muestra interés por el factor género en su estudio de las *New Wave Girls*, jóvenes de clase obrera y clase media con una clara identificación estética y actitudinal; y Mac an Ghail (1988) prioriza la variable étnica en su caracterización de los grupos minoritarios de dos institutos londinenses (*Rasta Heads*, las *Black Sisters* y los *Warriors*).

La mayor parte de este tipo de estudios ha prestado atención a los grupos de iguales compactos que desarrollan actitudes de resistencia a la cultura escolar, llegando a dibujar un escenario de cierta incompatibilidad entre minorías culturales y contextos escolares. A pesar de esto, la conformación de grupos de iguales monoculturales no va siempre asociada a actitudes de resistencia escolar. Así, encontramos también en la literatura posicionamientos identitarios que permiten defender la existencia de actitudes positivas hacia el rendimiento académico por parte de grupos monoculturales. Los alumnos de clase obrera caracterizados como *Swots* por Brown (1987); los *Academic Achievers* (alumnos asiáticos de clase obrera) y las *Black Sisters* (alumnas afrocaribeñas) de Mac an Ghail (1988, 1994); o los *Brothers*, jóvenes negros estudiados por MacLeod (1995) son una muestra de grupos de jóvenes de clase obrera y minorías étnicas que muestran actitudes de acomodación a la institución escolar y obtienen un buen rendimiento académico, en contra de lo esperado según la clásica aproximación a las minorías.

Los análisis hasta aquí presentados tienden a fundamentarse en un modelo basado en la interacción entre grupos: los individuos están influidos por los miembros del grupo y por nadie fuera de este. Pero este modelo es insuficiente para entender las relaciones humanas, que son más acertadamente representadas por redes sociales que por intercambios entre grupos cerrados. Esta es precisamente la aportación del análisis de redes, que utiliza una perspectiva centrada en el grupo de referencia de cada individuo, definido este como el grupo de personas que influye en su comportamiento, y no en las categorías grupales estándar (Bramoullé, Djebbari y Fortin, 2009). El análisis de redes permite así observar las escuelas como un lugar donde los alumnos se ven influidos no tanto por los grupos-clase sino por sus propias experiencias relacionales.

Recupero aquí la definición de capital social apuntada al inicio de esta tesis, según la cual el capital social se refiere a los recursos que derivan de la red de relaciones que cada individuo (alumno, en este caso) establece con otras personas (compañeros). La cantidad y calidad del capital relacional depende del número de relaciones que cada alumno establece pero, sobre todo, del capital económico, cultural y social de los compañeros con los que interacciona.

Respecto a la cantidad de relaciones, Rizzuto et al (2009) abordan la densidad de la red social de los alumnos como hipotético predictor dominante del rendimiento académico. Para estos autores, la densidad de la red social implica un elevado nivel de reciprocidad entre los participantes del sistema social y, consecuentemente, debería implicar un mayor acceso a recursos e información que desembocan en el incremento del rendimiento académico. Sus conclusiones sitúan en torno al 20% la varianza explicada por las redes sociales e identifican como mayor factor explicativo la habilidad académica (64% de la varianza). Bramoullé, Djebbari y Fortin (2009) analizan las redes relacionales de 80 institutos y 50 *middle schools* (escuelas que abrazan la educación primaria y secundaria) y concluyen que la densidad y el nivel de intransitividad de la red afectan a la calidad de los *peer-effects*. En una línea parecida, Kiuru et al (2006) observan que los integrantes de redes cohesionadas comparten unas expectativas educativas muy parecidas. Centrándose en la procedencia de los alumnos, Echenique y Fryer (2006) concluyen que el grado de segregación intraescolar de la población negra, medida como la cantidad de relaciones sociales de este colectivo con el resto de grupos étnicos, se correlaciona positivamente (aunque no de forma lineal) con el porcentaje de población negra escolarizada en la escuela.

En cuanto al tipo de relaciones, Wiley (1967) utiliza el término «*ethnic mobility trap*» para identificar las situaciones en las que los grupos étnicos muestran relaciones limitadas a

personas de su mismo grupo étnico, lo que las sitúa en una posición débil por la falta de contactos que abran su red relacional a nuevos y distintos recursos. Esta hipótesis parte de la idea de que otros grupos étnicos y, especialmente, la mayoría autóctona (o blanca) están en posesión de mayores recursos pero existe en la literatura bastante producción contraria a este supuesto. Estos recursos se relacionan principalmente con la condición socioeconómica y no con la procedencia, por lo que es necesario introducir en el análisis ambas variables. Entra de esta forma en juego lo que Portes y Zhou (1993) identifican como asimilación segmentada. El capital social derivado del contacto intercultural depende no solo de la existencia de este contacto sino también de las condiciones socioeconómicas y culturales de sus integrantes, tanto de los inmigrantes como de los autóctonos. Es pues previsible que si el contacto se produce con autóctonos de menor perfil socioeconómico, los resultados académicos de los alumnos extranjeros no se vean intensamente mejorados. En definitiva, la red intercultural es un espacio de relación y de contagio pero para que este exista es necesario que esté integrada por individuos con diferentes recursos (capital social). Ahora bien, como indica Lugo (2011: 29), existe una limitación a esta hipótesis y es que «*when the social gap between two individuals becomes too wide, the positive externalities for the poorer individual disappear*», en otras palabras, el contagio parece producirse entre individuos con diferentes recursos pero no cuando estos se sitúan en extremos opuestos de la escala social.

Bankston (2004) -a partir de su estudio sobre los estudiantes americanos de procedencia vietnamita- destaca cómo en determinados contextos las redes relacionales que estos alumnos establecen en los centros educativos son explicativas de sus resultados académicos no solo por quiénes las integran sino por quiénes quedan excluidos de ellas: «*Vietnamese students and other new immigrant youths succeed in American schools by forming closed pockets that protect them from strong influence by the social structures, habits, and expectations of students who are growing up in disadvantaged segments of American society*» (Bankston, 2004: 177). En este caso, la red relacional no solo se define por sus integrantes sino por la capacidad de mantenerlos aislados de influencias negativas por parte de otros alumnos ajenos a la red.

Finalmente, cabe mencionar la existencia de una línea de investigación que ofrece una mirada a la inversa, es decir, no son las amistades las que conducen a un determinado tipo de rendimiento escolar sino que es un determinado tipo de rendimiento escolar el que lleva a los alumnos a elegir a unos amigos y no a otros. Flashman (2012) sigue la evolución de la amistad de alumnos de varias escuelas americanas y llega a la conclusión que los alumnos con mejores

resultados escolares tienen mayor tendencia a establecer lazos con otros alumnos de mayor rendimiento (con independencia de otras variables sociodemográficas), mientras que los alumnos de menor rendimiento son más proclives a relacionarse con alumnos con peores resultados académicos. Es más, para esta autora, los adolescentes responden ante cambios en el rendimiento modificando sus propios lazos relacionales.

No es siempre fácil identificar si determinadas redes relacionales constituyen una inversión deseable para los resultados escolares; a menudo el resultado depende no solo de la red sino de la estructura de relaciones sociales en que se produce. Es por ello que, como indican Crosnoe y Cavanagh (2003), a pesar de que es indudable que las amistades adolescentes sirven como fuente de capital social, el valor de este es siempre específico y contextual. Además, aunque son muchas e importantes las aportaciones de la teoría del capital social al estudio de las desigualdades educativas, aún hay mucho terreno por descubrir en relación a cómo interactúa el capital social con variables como las de procedencia, clase social, raza, lengua... (Noguera, 2004). Y es precisamente en este terreno donde se enmarcan los objetivos de este trabajo de investigación.

Capítulo 9. La graduación al final de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

La educación secundaria obligatoria en el sistema educativo español finaliza en 4o de ESO, a la edad de 16 años. El título de graduado en educación secundaria se convierte en el requisito *sine qua non* para proseguir la formación (tanto académica como profesional) pero también para el acceso a una parte importante del mercado laboral. No es objeto de esta tesis corroborar la importancia que los resultados escolares obtenidos en esta etapa educativa tienen para la consecución de una igualdad de oportunidades efectiva a nivel social, en general, y en el ámbito laboral, en particular. Esto ha sido ampliamente tratado en la literatura académica (Calero et al., 2010) y ha sido también objeto de atención de informes de importantes organismos internacionales (OECD, 2010; Teese et al., 2006). El interés de este trabajo de investigación parte de la evidencia destacada por diferentes estudios (Alegre et al., 2010b; Cabrera et al., 1998; Calero, 2006; Cebolla-Boado y Garrido Medina, 2010; Marí-Klose et al., 2009; Serra y Palaudàrias, 2007) respecto a la distribución desigual del éxito escolar entre los diferentes perfiles de alumnos y pretende identificar los factores que aparecen con mayor capacidad explicativa de dicha desigualdad, abordando especialmente las variables de carácter relacional.

Los dos próximos capítulos conforman la parte analítica de esta investigación. En el presente trato la obtención del graduado en educación secundaria como variable dependiente y en el capítulo 10 abordaré los resultados respecto a las transiciones a la educación postobligatoria. Siguiendo la estructura de la aproximación teórica, las diferencias en la obtención del graduado escolar (operacionalizada como variable dicotómica: obtiene el graduado escolar o no obtiene el graduado escolar)³⁴ se abordarán según variables de carácter individual, factores de composición de centro y, finalmente, características de la red relacional de los alumnos. En los tres niveles la caracterización se fundamenta en criterios socioeconómicos (nivel instructivo

³⁴ Cabe destacar que dentro de la categoría “no obtiene el graduado escolar” se incluyen tanto los alumnos que finalizan la ESO y abandonan el sistema educativo sin el graduado escolar como aquellos otros que repiten curso y, por lo tanto, es probable que finalicen la ESO obteniendo el graduado escolar un año más tarde. Dedicaré más adelante un apartado a esta cuestión.

familiar) y de procedencia (país de nacimiento de los progenitores), siguiendo diferentes criterios de operacionalización en los tres niveles.

Cabe advertir que la variable dependiente plantea algunos problemas analíticos derivados del hecho de que la obtención del graduado escolar no es producto de una evaluación estándar realizada estrictamente por igual a todos los alumnos bajo unos mismo criterios sino que existe un margen de decisión en manos de los centros educativos que se traduce en niveles diferenciados de exigencia, generalmente relacionados –en mayor o menor medida- con el perfil de alumnado escolarizado. En otras palabras, en esta investigación se aborda la graduación como aproximación al rendimiento escolar pero siendo consciente de las limitaciones de esta variable por la existencia de una variabilidad de criterios difícilmente controlables por la falta de explicitación de los mismos.

El desarrollo de este análisis se ha realizado a través de dos aproximaciones analíticas. En primer lugar, se presentarán las tablas de contingencia que permiten observar las relaciones que se establecen entre las distintas variables. Siguiendo un criterio incrementalista en la introducción de las variables, las tablas que se muestran a continuación permiten observar la relación existente entre la variable dependiente (graduación) y las variables individuales, primero, y relacionales, segundo, utilizando las variables de centro como variables de control.

Respecto a las variables individuales se han tomado en consideración, por un lado, el capital instructivo familiar -distinguiendo entre los alumnos que provienen de familias con estudios postobligatorios o inferiores y aquellos otros cuyas familias cuentan con estudios universitarios- y, por el otro, la procedencia del alumno (considerando extranjeros a los alumnos nacidos fuera de España y autóctonos aquellos nacidos en territorio español, con independencia de la nacionalidad y o país de nacimiento de los padres). Por otro lado, las variables de composición escolar se han operacionalizado de acuerdo al capital instructivo de las familias de los alumnos (centros con más de un 25% de familias con estudios universitarios y centros con un porcentaje inferior) y a la procedencia (centros con más de un 32% de alumnado extranjero y centros con un porcentaje inferior), tomando como criterio de corte en la dicotomización el porcentaje medio de los institutos de la muestra. Finalmente, las variables relacionales, para facilitar su observación en las tablas, se han codificado en tres categorías. En cuanto a la procedencia: redes relacionales con menos de un 33% de alumnado autóctono, redes relacionales con entre un 33 y un 66% de alumnado autóctono y redes relacionales con más de un 66% de alumnado autóctono. Y, finalmente, respecto al capital instructivo familiar: redes relacionales con menos de un 33% de alumnado de familias con estudios universitarios,

redes relacionales con entre un 33 y un 66% de alumnado de familias con estudios universitarios y redes relacionales con más de un 66% de alumnado de familias con estudios universitarios.

La segunda aproximación analítica se ha realizado a través de los modelos de regresión logística (*odds ratio*) con el objetivo de incorporar al análisis el conjunto de variables explicativas para así conocer el efecto neto de cada una de ellas. En este caso, las variables individuales y de centro se han operacionalizado de igual forma que lo observado para las tablas de contingencia pero no así las variables relacionales. En este caso, se ha incorporado al análisis la variable continua, es decir, el porcentaje exacto de integrantes de la red relacional que son autóctonos o que pertenecen a familias con estudios universitarios, renunciando a la categorización antes presentada.

9.1 La graduación del alumnado extranjero: variables individuales y de composición escolar.

Como apuntaba, el análisis de las variables individuales se realiza manteniendo bajo control las diferencias derivadas de la composición escolar. La muestra de este proyecto se limita a ocho centros educativos, por lo que es necesario mostrar especial cautela en el análisis de la variable composición escolar. No obstante, no renuncio al intento de mostrar los resultados manteniendo bajo control –dentro de las posibilidades de la muestra- este efecto por los motivos ampliamente expuestos en la aproximación teórica.

Centraré, pues, la atención en el alumnado extranjero para conocer su nivel de graduación en función de las diferentes variables de composición escolar contempladas en este primer apartado: institutos con más de un 25% de alumnos de familias con estudios universitarios e institutos con un porcentaje inferior de familias con estudios universitarios; centros con más de un 32% de alumnado de origen extranjero y centros con un porcentaje inferior. La presentación de los datos de esta forma, como apuntaba, permite controlar el efecto centro, en un intento de aislar el peso del resto de variables.

9.1.1 La variable procedencia

La tabla 9.1 nos permite observar de forma diferenciada el éxito escolar del alumnado de origen extranjero y del alumnado autóctono en aquellos centros más capitalizados (con más de un 25% de familias con estudios universitarios) y aquellos otros centros con menor presencia de familias instruidas. Una primera aproximación a los datos nos muestra una graduación

superior para ambos perfiles de alumnos en los centros con mayor presencia de familias universitarias, siendo aproximadamente de un 20% la distancia para los dos tipos de alumnos en pasar de un centro a otro. A la vez, se observa una graduación inferior del alumnado extranjero respecto del autóctono en unos y otros centros. Así, mientras que en los centros de menor perfil instructivo, el 43% de los extranjeros obtienen el graduado en ESO, la cifra asciende al 73% en el caso de los estudiantes autóctonos. En los centros más capitalizados, el 60% del alumnado extranjero obtiene el graduado en ESO, cifra muy inferior al 90% del alumnado autóctono.

Tabla 9.1. Graduación según procedencia, por tipo de instituto según % de familias con estudios universitarios

	Centro < 25% de familias con estudios universitarios		Centro > 25% de familias con estudios universitarios	
	Extranjero %	Autóctono %	Extranjero %	Autóctono %
Sí	43,1	72,6	60,0	90,3
No	56,9	27,4	40,0	9,7
(N)	(102)	(219)	(100)	(176)

Fuente: elaboración propia

Las cifras de la composición social de los centros basada en procedencia muestran una distancia menor entre los centros que en el caso anterior, situándose en seis puntos porcentuales a favor de los centros con menor porcentaje de población de origen inmigrante. Se mantiene una graduación marcadamente inferior para los alumnos extranjeros en ambos tipos de centro, aunque las diferencias entre autóctonos y extranjeros se acrecientan en aquellos centros con mayor presencia de población inmigrada. Este incremento de la distancia entre colectivos en los centros con más de un 32% de alumnado extranjero es explicada, por un lado, por una menor graduación del alumnado extranjero (49%, frente al 56% de extranjeros que obtienen el graduado escolar en los centros con menor presencia de alumnado inmigrante) y, por el otro, a un incremento de las tasas de graduación por parte del alumnado autóctono que obtiene el título en mayor proporción (82,6%) que en los centros con menor presencia de alumnado extranjero (79%). Así pues, los datos apuntan a un menor rendimiento del alumnado extranjero en aquellos centros donde su presencia es importante, mientras que, en un sentido contrario, es en estos centros donde se observa una mayor graduación por parte del alumnado autóctono. Conviene aquí recordar que la obtención del graduado escolar no responde a criterios totalmente estandarizados por lo que no es extraño, entonces, observar que en los centros con mayor presencia de alumnado con necesidades

educativas específicas, aquellos alumnos que carecen de estas necesidades obtengan unos mayores porcentajes de éxito escolar.

Tabla 9.2. Graduación según procedencia, por tipo de centro según % de alumnado extranjero.

	Centro < 32 % de alumnado de origen extranjero		Centro > 32 % de alumnado de origen extranjero	
	Extranjero %	Autóctono %	Extranjero %	Autóctono %
Sí	56,5	78,7	49,3	82,6
No	43,5	21,3	50,7	17,4
(N)	(62)	(211)	(140)	(184)

Fuente: elaboración propia

Por lo tanto, se puede afirmar que la variable individual (ser extranjero o autóctono) marca importantes diferencias respecto a la graduación con independencia del contexto escolar; a la vez que, a igual procedencia, las diferencias vienen marcadas por la composición social del centro educativo (especialmente según el capital instructivo).

9.1.2 El capital instructivo familiar y la procedencia

Tal y como apuntaba en la aproximación teórica, el capital instructivo familiar –junto con la procedencia- se perfila como la variable explicativa individual de mayor peso en la obtención del graduado escolar. La tabla 9.3 recoge la combinación de estas dos variables individuales (capital instructivo familiar y procedencia), manteniendo bajo control la composición social de los centros según capital instructivo. Si nos centramos en el alumnado de origen extranjero –objeto de atención de esta tesis- observamos el diferente éxito escolar obtenido por estos alumnos en función de su capital instructivo familiar. Así, partiendo de la base de que el alumnado extranjero presenta una menor graduación que el alumnado autóctono, hemos de añadir que los alumnos extranjeros de familias menos capitalizadas presentan además unos porcentajes de graduación marcadamente inferiores en comparación con aquellos alumnos también extranjeros pero de familias con estudios universitarios. Y esta lógica se reproduce tanto en los centros con mayor presencia de familias universitarias como en los centros donde estas son minoritarias, aunque se observa una menor distancia entre colectivos en aquellos centros más capitalizados.

Tabla 9.3. Graduación del alumnado extranjero según capital instructivo familiar, por tipo de centro según % de familias con estudios universitarios

	Centro < 25% de familias con estudios universitarios		Centro > 25% de familias con estudios universitarios	
	Familias sin estudios universitarios (%)	Familias con estudios universitarios (%)	Familias sin estudios universitarios (%)	Familias con estudios universitarios (%)
Sí	46,3%	80,0%	59,2%	79,3%
No	53,7%	20,0%	40,8%	20,7%
(N)	(67)	(10)	(49)	(29)

Fuente: elaboración propia

A modo de ejemplo, mientras que en los centros con menos de un 25% de familias universitarias, los alumnos extranjeros de familias con estudios superiores obtienen el graduado escolar en un 80% de los casos; este porcentaje se reduce hasta el 46% en el caso de los alumnos inmigrados de familias menos instruidas. En aquellos centros con mayor presencia de familias universitarias, la distancia se reduce al 20%, se mantienen en el 80% las graduaciones de alumnos extranjeros de familias instruidas y sube al 60% en el caso de los alumnos extranjeros de familias sin estudios superiores. Así pues, se observa como la clave de la diferencia de los datos entre ambos tipos de centros se debe al incremento de la graduación por parte del alumnado de menor perfil instructivo en los centros con mayor presencia de familias con estudios universitarios, mientras que se mantiene constante la graduación por parte del alumnado proveniente de entornos familiares instruidos.

En el caso del alumnado autóctono (tabla 9.4), se observa también una mayor graduación en los centros con mayor capital instructivo tanto para aquellos que provienen de familias con estudios universitarios y aquellos que no pero, a diferencia de lo mostrado para el caso del alumnado extranjero, las distancias por capital instructivo familiar son más reducidas dentro de cada tipo de centro.

Tabla 9.4. Graduación del alumnado autóctono según capital instructivo familiar, por tipo de centro según % de familias con estudios universitarios

	Centro < 25% de familias con estudios universitarios		Centro > 25% de familias con estudios universitarios	
	Familias sin estudios universitarios (%)	Familias con estudios universitarios (%)	Familias sin estudios universitarios (%)	Familias con estudios universitarios (%)
Sí	74,6%	72,4%	87,6%	97,1%
No	25,4%	27,6%	12,4%	2,9%
(N)	(181)	(29)	(105)	(68)

Fuente: elaboración propia

La tabla 9.5 muestra el mismo análisis pero aplicado ahora a las categorías de centro según procedencia. En este caso, los porcentajes de graduación del alumnado extranjero según capital instructivo familiar no varían en función del perfil de centro donde este se escolariza. Las diferencias se mantienen claras, no obstante, en función del nivel de estudios de los padres. Así, aproximadamente el 52% del alumnado extranjero de familias con estudios postobligatorios o inferiores obtienen el graduado en ESO, mientras que la cifra asciende hasta el 80% en el caso de los extranjeros hijos de padres universitarios en ambos tipos de centro. Así pues, los datos parecen apuntar que las diferencias detectadas con anterioridad entre centros educativos según procedencia (tabla 9.2) quedan neutralizadas por la introducción en el análisis de la variable capital instructivo familiar, obteniéndose así porcentajes parecidos de graduación en ambos perfiles de centro.³⁵

Tabla 9.5. Graduación del alumnado extranjero según capital instructivo familiar, por tipo de centro según porcentaje de alumnado extranjero.

	Centro < 32 % de alumnado de origen extranjero		Centro > 32 % de alumnado de origen extranjero	
	Familias sin estudios universitarios (%)	Familias con estudios universitarios (%)	Familias sin estudios universitarios (%)	Familias con estudios universitarios (%)
Sí	52,4	80,0	51,4	79,3
No	47,6	20,0	48,6	20,7
(N)	(42)	(10)	(74)	(29)

Fuente: elaboración propia

En el caso del alumnado autóctono (tabla 9.6) se detecta la misma lógica. Así, el alumnado autóctono con padres con estudios universitarios presenta unos porcentajes de graduación superiores al de sus compañeros autóctonos de familias menos instruidas y, en cambio, las distancias entre centros según composición por procedencia son menos acusadas.

³⁵ La comparación entre la Tabla * y la Tabla * presenta algunas diferencias respecto al número de casos. Cabe advertir que esta disparidad se debe a las tasas de respuesta. El porcentaje de respuesta a la pregunta “país de nacimiento” y “país de nacimiento de los padres” ha sido más elevado que en el caso de la pregunta sobre capital instructivo familiar, de forma que la muestra incluye un volumen de alumnos que no pueden ser clasificados en base a esta última variable pero sí en los cruces fundamentados solo en la procedencia.

Tabla 9.6. Graduación del alumnado autóctono según capital instructivo familiar, por tipo de centro según porcentaje de alumnado extranjero.

	Centro < 32 % de alumnado de origen extranjero		Centro > 32 % de alumnado de origen extranjero	
	Familias sin estudios universitarios (%)	Familias con estudios universitarios (%)	Familias sin estudios universitarios (%)	Familias con estudios universitarios (%)
Sí	79,4%	86,1%	79,3%	91,8%
No	20,6%	13,9%	20,7%	8,2%
(N)	(165)	(36)	(121)	(61)

Fuente: elaboración propia

Así pues, el capital instructivo familiar se manifiesta como una variable de peso en la explicación de la obtención del graduado escolar por parte del alumnado extranjero, de forma que aquellos alumnos que pertenecen a familias con estudios universitarios obtienen la titulación al finalizar la educación secundaria con mayor frecuencia que aquellos connacionales de familias menos instruidas. Las cifras muestran, a su vez, que la composición escolar según procedencia no comporta diferencias significativas, de forma que las distancias a priori observadas entre los centros con mayor presencia de alumnado inmigrado y aquellos con menores porcentajes son neutralizadas por la introducción de la variable de capital instructivo familiar tanto en el caso del alumnado extranjero como autóctono. Por su parte, la composición escolar según capital instructivo, una vez introducida en el análisis la variable individual de capital instructivo, afecta al conjunto de alumnado autóctono pero solo a los alumnos extranjeros de familias con menor nivel de estudios (quedando al margen de este efecto el alumnado extranjero de familias con estudios universitarios).

9.2 La graduación del alumnado extranjero: variables relacionales

Manteniendo bajo control el efecto composición, las variables individuales –tanto de procedencia como de capital instructivo familiar– se muestran significativas. Por un lado, la procedencia apunta a la existencia de una cierta desventaja por parte del alumnado extranjero respecto a sus compañeros autóctonos en la obtención del graduado escolar. Por el otro, el peso del capital instructivo familiar es claro, tal y como demuestran unos índices de graduación marcadamente superiores entre los alumnos extranjeros de familias con estudios universitarios en comparación con sus connacionales de perfil instructivo inferior.

En el capítulo 7 de esta tesis me limitaba al análisis de los factores organizativos que impulsaban la creación de unas redes relacionales más o menos densas, más o menos interculturales, postergando el estudio del impacto de estas redes sobre el rendimiento académico al presente capítulo. El propósito de este nuevo apartado es introducir en el análisis

las variables relacionales, es decir, las referentes a las redes de amistad del alumnado extranjero. A tal efecto, se han catalogado las redes de alumnado extranjero en función de su composición según procedencia (porcentaje de amigos autóctonos respecto al total de amigos señalados por el alumno) y de su capital instructivo (porcentaje de amigos de familias universitarias que forma parte de la red de amistad del alumno). Estas variables relacionales se han creado con porcentajes como medida relativa, con el objetivo de estandarizar las redes relacionales que presentan importantes variaciones en función del alumno en relación al número de integrantes. Así pues, las relaciones se miden en función del peso que el alumnado autóctono y alumnado de familias con estudios universitarios tiene respecto al conjunto de amigos que cada alumno ha manifestado tener.

9.2.1 Redes relacionales, procedencia y capital instructivo familiar

Como remarcaba en la aproximación teórica al efecto del capital relacional, este se entiende solo como complementario del peso de las variables individuales y de composición social, puesto que el efecto contagio actúa reforzando o matizando –según el caso- los efectos estructurales. Insisto, de nuevo, en la problemática analítica derivada de las limitaciones de la muestra: el desequilibrio en la distribución del alumnado entre las diferentes categorías y subcategorías, desequilibrio que se vuelve más agudo a medida que se incorporan nuevas variables al análisis. A pesar de que, como veremos en el próximo punto, la composición social de los institutos es esencial para la creación o limitación de determinadas redes relacionales, inicio el análisis del efecto relacional prescindiendo de la composición social a nivel de centro en un intento de ofrecer una primera aproximación de carácter más genérico.

Tabla 9.7. Graduación del alumnado de familias con estudios obligatorios o postobligatorios según procedencia y tipo de red relacional por capital instructivo familiar.

	Alumnado Extranjero			Alumnado Autóctono		
	Red < 33% familias estudios universitarios %	Red 33-66% familias estudios universitarios %	Red > 66% familias estudios universitarios %	Red < 33% familias estudios universitarios %	Red 33-66% familias estudios universitarios %	Red > 66% familias estudios universitarios %
Sí	50,6	60,0	60,0	76,8	82,9	93,8
No	49,4	40,0	40,0	23,2	17,1	6,3
(N)	(89)	(20)	(5)	(190)	(76)	(16)

Fuente: elaboración propia

La tabla 9.7 aborda el efecto que las redes relacionales por capital instructivo familiar parecen ejercer sobre los alumnos, autóctonos y extranjeros, de familias sin estudios universitarios.

Planteaba con anterioridad las diferencias observadas entre los niveles de graduación del alumnado extranjero y el alumnado autóctono, así como el importante efecto del capital instructivo familiar sobre las probabilidades de éxito escolar. Los datos permiten constatar ahora, además, que entre el alumnado que comparte ciertos atributos personales (mismo capital instructivo familiar y misma procedencia) se observan ciertas diferencias en función de las redes relacionales en las que se integran. Prácticamente 10 puntos porcentuales separan las tasas de graduación del alumnado extranjero de bajo capital instructivo familiar que pertenece a redes relacionales con poca presencia de compañeros de familias instruidas (50,6%) de la de sus compañeros también extranjeros y sin padres universitarios que se relacionan con más alumnos de familias con estudios superiores (60%).

Este efecto se observa también entre el alumnado autóctono de familias sin estudios universitarios, e incluso con mayor fuerza. En este caso, la categoría de redes menos instruidas presenta una graduación del 76,8% (a bastante distancia de la observada para el alumnado extranjero de estas mismas redes relacionales), mientras que en las redes intermedias (33%-66% de alumnos de familias con estudios universitarios) la graduación crece hasta el 82,9% y llega al 94% en el caso de aquellos alumnos que se integran en grupos de amigos mayoritariamente de familias universitarias.

Por lo tanto, es posible observar que aquellos alumnos para los cuales el capital instructivo familiar es la principal variable explicativa de su desventaja escolar (sin mediación de otras variables como la procedencia) parecen experimentar un mayor efecto contagio por pertenecer a redes relacionales con presencia de alumnos de mayor perfil instructivo. En el caso del alumnado extranjero, a pesar de que se observa un incremento notable de la tasa de graduación al incorporarse a redes relacionales más instruidas, el efecto contagio es más atenuado, seguramente por el peso de la variable procedencia.

Los datos del alumnado –extranjero y autóctono- de familias universitarias (tabla 9.8) muestran unas tasas de graduación elevadas para todas las categorías (superando ampliamente los resultados de sus respectivos connacionales de perfil instructivo más bajo) y, a la vez, se observan unos porcentajes de graduación prácticamente del 100% entre aquellos alumnos integrados en redes relacionales con mayoría de alumnos de familias universitarias. Entre el alumnado extranjero de perfil instructivo elevado, el capital instructivo familiar se presenta como la variable explicativa clave que los sitúa a una distancia importante respecto de sus compañeros extranjeros de familias menos instruidas, sin que se observen una evolución positiva vinculada a la pertenencia del alumnado a una determinada red relacional

(a excepción de la categoría extrema de mayor capital instructivo pero que es muy reducida en la muestra). En cambio, entre el alumnado autóctono, a la vez que se observa el peso de la variable individual de capital instructivo, se evidencia una correlación vinculada a la pertenencia del alumno a una determinada red relacional.

Tabla 9.8. Graduación del alumnado de familias con estudios universitarios según procedencia y tipo de red relacional por capital instructivo familiar.

	Alumnado Extranjero			Alumnado Autóctono		
	Red < 33% familias estudios universitarios %	Red 33-66% familias estudios universitarios %	Red > 66% familias estudios universitarios %	Red < 33% familias estudios universitarios %	Red 33-66% familias estudios universitarios %	Red > 66% familias estudios universitarios %
Sí	79,2	75,0	100,0	81,8	92,7	95,5
No	20,8	25,0	0,0	18,2	7,3	4,5
(N)	(24)	(12)	(3)	(33)	(41)	(22)

Fuente: elaboración propia

La tabla 9.9 aborda los efectos de las redes relacionales por procedencia sobre el alumnado extranjero y autóctono de familias sin estudios universitarios. Respecto al alumnado autóctono, no se identifica ninguna lógica lineal al incrementar el número de integrantes autóctonos de sus redes relacionales. Así, el 85% de los alumnos autóctonos que declaran pertenecer a redes relacionales integradas mayoritariamente por extranjeros obtienen el graduado escolar, porcentaje parecido al de la graduación de autóctonos que pertenecen a redes integradas principalmente por alumnado autóctono (82%). Entre el alumnado extranjero sí parece apreciarse un cierto efecto –centrado principalmente en la categoría extrema– puesto que solo el 46,2% de los extranjeros de familias poco instruidas de redes relacionales con menos de un 33% de autóctonos obtiene el graduado escolar, cifra que asciende al 61% para el resto de categorías relacionales.

Tabla 9.9. Graduación del alumnado de familias con estudios postobligatorios o inferiores según procedencia y tipo de red relacional por procedencia

	Extranjeros			Autóctonos		
	Red < 33% autóctonos %	Red 33-66% autóctonos %	Red > 66% autóctonos %	Red < 33% autóctonos %	Red 33-66% autóctonos %	Red > 66% autóctonos %
Sí	46,2	61,3	61,1	85,7	56,7	82,0
No	53,8	38,7	38,9	14,3	43,3	18,0
(N)	(65)	(31)	(18)	(7)	(30)	(245)

Fuente: elaboración propia

La falta de efecto de las redes relacionales por procedencia no solo se aprecia entre el alumnado autóctono de perfil instructivo bajo, sino también entre aquellos alumnos –tanto autóctonos como extranjeros- de familias con estudios universitarios. Los datos recogidos en la tabla 9.10 muestran un porcentaje de graduación cercano al 82% para el conjunto del alumnado extranjero de padres con estudios superiores, con independencia de la red relacional según procedencia a la que pertenece. En el caso del alumnado autóctono, son prácticamente inexistentes los casos de estudiantes de familias instruidas que se relacionan principalmente con alumnado extranjero y, por lo tanto, los datos se limitan a las otras dos categorías relacionales, en las que tampoco se observan diferencias de graduación (situándose en torno al 90% en ambos casos). Esta tabla pone de manifiesto la fuerza explicativa del capital instructivo familiar; hecho que limita el efecto de la procedencia, tanto a nivel individual como relacional, sobre el rendimiento académico.

Tabla 9.10. Graduación del alumnado de familias con estudios universitarios según procedencia y tipo de red relacional por procedencia

	Extranjeros			Autóctonos		
	Red < 33% autóctonos %	Red 33-66% autóctonos %	Red > 66% autóctonos %	Red < 33% autóctonos %	Red 33-66% autóctonos %	Red > 66% autóctonos %
Sí	81,8	70,0	83,3	100,0	90,0	89,0
No	18,2	30,0	16,7	0,0	10,0	10,0
(N)	(11)	(10)	(18)	(1)	(10)	(85)

Fuente: elaboración propia

De los dos tipos de redes relacionales, solo aquellas fundamentadas en el capital instructivo familiar se presentan como ampliamente significativas para la mayor parte del alumnado, quedando al margen de su efecto solo el alumnado extranjero que pertenece a familias con estudios universitarios. En referencia a las redes relacionales fundamentadas en la procedencia no se observan modificaciones en las frecuencias de graduación entre el alumnado autóctono (con independencia de su capital instructivo familiar) ni en el caso del alumnado extranjero de familias universitarias, quedando reducido su efecto a los alumnos extranjeros de familias no instruidas.

9.2.2 La composición de los centros y las redes relacionales por capital instructivo

Como he reiterado a lo largo de esta investigación, la composición social del instituto no solo tiene efecto sobre los resultados escolares del alumnado, autóctono y extranjero, sino que

también actúa como limitador de la probabilidad de establecer un tipo u otro de redes relacionales, condicionando en este sentido el efecto relacional que se aborda en este apartado. Es por esto que incorporamos al análisis relacional las variables de composición de centro obviadas en el apartado anterior.

Partiendo de la base de que las redes relacionales por capital instructivo familiar se ven claramente influidas por la composición social según capital instructivo de los propios institutos, hemos segregado los datos entre los centros educativos de mayor perfil instructivo y aquellos otros menos capitalizados.

Las tablas 9.11 y 9.12 recogen el efecto de las redes relacionales según capital instructivo en el caso del alumnado extranjero. Una primera aproximación a los datos obliga a renunciar al comentario de la situación del alumnado extranjero en aquellos centros con menor presencia de padres con estudios universitarios, dado el reducido número de alumnos extranjeros que se integran en las redes más capitalizadas. Podemos observar, pues, que siendo las redes relacionales de mayor capital instructivo minoritarias en este tipo de centros a causa de la poca presencia de alumnado de familias instruidas, es especialmente reducido el número de alumnos extranjero (tanto de familias con estudios universitarios como de familias con menos estudios) que se incorporan a este tipo de redes, siendo imposible, consecuentemente, el comentario del efecto relacional según capital instructivo en este tipo de centros.³⁶

Tabla 9.11. Graduación del alumnado extranjero de familias con estudios postobligatorios o inferiores, según tipo de red relacional por capital instructivo familiar y tipo de centro por capital instructivo

	Centro < 25% familias estudios universitarios			Centro > 25% familias estudios universitarios		
	Red < 33% familias estudios universitarios %	Red 33-66% familias estudios universitarios %	Red > 66% familias estudios universitarios %	Red < 33% familias estudios universitarios %	Red 33-66% familias estudios universitarios %	Red > 66% familias estudios universitarios %
Sí	49,2	33,3	0,0	53,6	64,7	75,0
No	50,8	66,7	100,0	46,4	35,3	25,0
(N)	(61)	(3)	(1)	(28)	(17)	(4)

Fuente: elaboración propia

³⁶ Estos datos han sido destacados en color gris en las tablas, señalando así que no han sido objeto de análisis.

Tabla 9.12. Graduación del alumnado extranjero de familias con estudios universitarios, según tipo de red relacional por capital instructivo familiar y tipo de centro por capital instructivo

	Centro < 25% familias estudios universitarios			Centro > 25% familias estudios universitarios		
	Red < 33% familias estudios universitarios %	Red 33-66% familias estudios universitarios %	Red > 66% familias estudios universitarios %	Red < 33% familias estudios universitarios %	Red 33-66% familias estudios universitarios %	Red > 66% familias estudios universitarios %
Sí	88,9	0,0	0,0	73,3	81,8	100,0
No	11,1	100,0	0,0	26,7	18,2	0,0
(N)	(9)	(1)	(0)	(15)	(11)	(3)

Fuente: elaboración propia

En cambio, en aquellos centros con mayor número de familias universitarias, donde sí es posible el análisis, se observa la existencia de un efecto relacional sobre el alumnado extranjero. Al margen de que el efecto centro aparece como importante y que la variable capital instructivo familiar mantiene su peso (los alumnos extranjeros de familias universitarias presentan un nivel de éxito escolar superior al del resto de connacionales); los datos mostrados permiten también afirmar la existencia de una relación entre las tasas de graduación y la composición social de las redes de amistad de los alumnos. Se observa así como tanto los alumnos extranjeros de familias instruidas como aquellos con padres con un nivel inferior de estudios incrementan los porcentajes de graduación a medida que se integran en redes relacionales con mayor presencia de amigos de familias universitarias, pasando del 53,6% al 75% en el caso de los alumnos extranjeros de familias menos capitalizadas y del 73% al 100% entre el alumnado de familias instruidas.

Si bien en el punto anterior se observaban ya como significativas las diferencias en función de las redes relacionales según capital instructivo; el efecto relacional adquiere mayor claridad cuando se observan de forma separada los datos de los dos perfiles de centros educativos, a pesar de que esto conlleva dejar fuera del análisis los centros con menor presencia de familias instruidas por su falta de significatividad estadística. Volveré más adelante sobre este punto.

Y esta misma lógica de análisis puede ser aplicada al estudio del alumnado autóctono (tablas 9.13 y 9.14). En este caso, la muestra no plantea problemas de análisis por tratarse de un colectivo con suficientes casos para todas las categorías analizadas.

Tabla 9.13. Graduación del alumnado autóctono de familias con estudios postobligatorios o inferiores, según tipo de red relacional por capital instructivo familiar y tipo de centro por capital instructivo

	Centro < 25% familias estudios universitarios			Centro > 25% familias estudios universitarios		
	Red < 33% familias estudios universitarios %	Red 33-66% familias estudios universitarios %	Red > 66% familias estudios universitarios %	Red < 33% familias estudios universitarios %	Red 33-66% familias estudios universitarios %	Red > 66% familias estudios universitarios %
Sí	74,5	74,1	100,0	85,4	87,8	92,3
No	25,5	25,9	0,0	14,6	12,2	7,7
(N)	(149)	(27)	(3)	(41)	(49)	(13)

Fuente: elaboración propia

Tabla 9.14. Graduación del alumnado autóctono de familias con estudios universitarios, según tipo de red relacional por capital instructivo familiar y tipo de centro por capital instructivo

	Centro < 25% familias estudios universitarios			Centro > 25% familias estudios universitarios		
	Red < 33% familias estudios universitarios %	Red 33-66% familias estudios universitarios %	Red > 66% familias estudios universitarios %	Red < 33% familias estudios universitarios %	Red 33-66% familias estudios universitarios %	Red > 66% familias estudios universitarios %
Sí	70,0	75,0	71,4	100,0	97,0	95,5
No	30,0	25,0	28,6	0,0	3,0	4,5
(N)	(20)	(8)	(28)	(13)	(33)	(22)

Fuente: elaboración propia

Los datos apuntan, de nuevo, a la existencia de un cierto efecto relacional que provoca un incremento –moderado- en la graduación entre el alumnado autóctono de familias poco instruidas a medida que aumenta el porcentaje de amigos de familias universitarias en sus redes relacionales. Este efecto se observa, no obstante, solo en el caso de alumnos autóctonos de bajo capital instructivo familiar. En cambio, en referencia al alumnado autóctono de padres con estudios universitarios, el control por perfil de centro educativo hace desaparecer el efecto relacional. Para este tipo de alumnos, el capital instructivo familiar y la composición social de los institutos se perfilan como las únicas variables explicativas de su rendimiento escolar: en primer lugar se observan unas tasas de graduación marcadamente superiores a las observadas entre el alumnado autóctono de menor perfil instructivo familiar en ambos tipos de centro y para todas las categorías relacionales; y, en segundo término, son claras las diferencias entre los datos mostrados para cada tipo de centro (mayor graduación en los centros más capitalizados). La elevada capacidad explicativa de estas dos variables contrasta

con la falta de efecto relacional sobre la graduación para este perfil de alumnado. Esto lleva a afirmar que el efecto relacional detectado en el punto anterior se debe, principalmente, a la existencia de un mayor número de redes relacionales de capital instructivo elevado en los centros con mayor presencia de alumnado de familias con estudios universitarios, de forma que una vez controlada la composición social de los centros, pierde valor la influencia de las redes relacionales. En otras palabras, los alumnos autóctonos con estudios universitarios presentan unos elevados porcentajes de graduación, con unas ligeras variaciones en función de la composición social de los centros donde se escolarizan y sin que el círculo de amistad más cercano parezca tener efectos significativos.

En resumen, los extranjeros –independientemente de su capital instructivo familiar- parecen beneficiarse del hecho de pertenecer a redes relacionales instruidas. Este efecto es observado en todos los contextos donde el volumen de datos recogidos permite realizar un análisis estadístico con un adecuado nivel de significatividad. Entre el alumnado autóctono, el efecto relacional se limita al alumnado de menor perfil instructivo que es el que se beneficia de su integración en grupos de amigos de familias con mayor nivel de estudios. En cambio, el alumnado autóctono de familias universitarias no se muestra sensible al efecto relacional, sin que se aprecie ningún tipo de incremento o reducción en su nivel de graduación en función del perfil instructivo de su grupo de amigos. Finalmente, se observa para todos los casos un claro efecto composición escolar por capital instructivo, de forma que la graduación es superior para todas las categorías relacionales en los centros con mayor presencia de familias instruidas.

9.2.3 La composición de los centros y las redes relacionales por procedencia

El análisis combinado de los efectos de las variables individuales (capital instructivo y procedencia) y las redes relacionales por procedencia apuntaban a la existencia de un impacto relacional solo detectado en el caso del alumnado extranjero con padres con estudios postobligatorios o inferiores; mientras que entre el resto de colectivos (extranjeros de familias universitarias y autóctonos en general) no se observaban variaciones en las tasas de graduación en función de la presencia de más o menos alumnado autóctono en sus redes de amistad.

La tabla 9.15 presenta de forma segregada los resultados de graduación del alumnado extranjero en función de la composición social por procedencia del centro, del capital instructivo familiar y del peso del alumnado autóctono en las redes de amigos más cercanas. Una primera aproximación a los datos pone de manifiesto la dificultad de analizar los

resultados del alumnado extranjero en aquellos centros en que su presencia es inferior al 32%, especialmente en el caso de los alumnos inmigrados de familias universitarias. El reducido número de casos y la categorización en diferentes subgrupos provoca la pérdida de significatividad de los datos y, consecuentemente, la imposibilidad de extraer conclusiones analíticas.

No obstante, los datos disponibles muestran algunos patrones que merecen atención. En el caso del alumnado extranjero de padres con estudios postobligatorios u obligatorios se observa un incremento en la tasa de graduación en el paso de una red integrada por menos de un 33% de alumnado autóctono a redes donde la presencia de este alumnado es mayor. Y es este un efecto observado en los dos perfiles de centro. En el caso de los centros con menos de un 32% de alumnado extranjero, los alumnos extranjeros de familias poco instruidas pertenecientes a redes mayoritariamente integradas por alumnado inmigrado presentan una tasa de graduación del 52,6%, porcentaje que se incrementa hasta el 63,2% en el caso de las redes relacionales con un 33-66% de alumnado autóctono (la insuficiencia de casos en redes integradas mayoritariamente por autóctonos no nos permite abordar esta categoría). Por su parte, en los centros educativos con mayor porcentaje de alumnado extranjero se observa también un incremento progresivo de la tasa de graduación a medida que se incrementa la presencia de alumnado autóctono en la red relacional de los alumnos extranjeros de bajo perfil instructivo; aunque cabe destacar que los porcentajes son marcadamente inferiores en este tipo de centro. A modo de ejemplo, el alumnado extranjero de capital instructivo familiar bajo perteneciente a redes mayoritariamente integradas por alumnos inmigrados presenta una tasa de graduación de un 43,5%, por lo tanto, diez puntos porcentuales por debajo de la observada en el perfil de centro anterior, y se incrementa al 58,3% en las redes intermedias, llegando al 78,6% en los casos en que la mayoría de los amigos señalados son autóctonos.

Tabla 9.15. Graduación del alumnado extranjero de familias con estudios postobligatorios o inferiores, según red relacional por procedencia y tipo de centro por procedencia.

	Centro < 32% extranjeros			Centro > 32% extranjeros		
	Red < 33% autóctonos	Red 33-66% autóctonos	Red > 66% autóctonos	Red < 33% autóctonos	Red 33-66% autóctonos	Red > 66% autóctonos
	%	%	%	%	%	%
Sí	52,6	63,2	0,0	43,5	58,3	78,6
No	47,4	36,8	100,0	56,5	41,7	21,4
(N)	(19)	(19)	(4)	(46)	(12)	(14)

Fuente: elaboración propia

Finalmente, el abordaje de las tasas de graduación del alumnado extranjero de familias instruidas no presenta diferencias respecto a lo observado sin la introducción de las variables de composición escolar. Al margen de las limitaciones analíticas derivadas de los pocos casos de alumnos extranjeros de perfil instructivo familiar elevado en los centros donde el porcentaje de alumnos extranjero es muy reducido, no se observa tampoco ningún tipo de efecto relacional en los centros en los que su presencia es mayor. Es decir, como apuntaba con anterioridad, los alumnos extranjeros con padres con estudios universitarios se muestran menos volubles ante los efectos derivados de la composición de sus redes relacionales.

Tabla 9.16. Graduación del alumnado extranjero de familias con estudios universitarios, según red relacional por procedencia y tipo de centro por procedencia.

	Centro < 32% extranjeros			Centro > 32% extranjeros		
	Red < 33% autóctonos %	Red 33-66% autóctonos %	Red > 66% autóctonos %	Red < 33% autóctonos %	Red 33-66% autóctonos %	Red > 66% autóctonos %
Sí	50,0	66,7	100,0	88,9	71,4	76,9
No	50,0	33,3	0,0	11,1	28,6	23,1
(N)	(2)	(3)	(5)	(9)	(7)	(13)

Fuente: elaboración propia

Por su parte, la observación del comportamiento del alumnado autóctono en los diferentes tipos de centro educativo en función de la composición por procedencia de sus redes relacionales aporta algunas novedades respecto a los datos comentados sin tener bajo control la composición escolar. Mientras que el alumnado de familias universitarias se mantiene ajeno al efecto de las redes relacionales –tal y como se había observado con antelación-, el alumnado autóctono de familias de perfil instructivo bajo experimenta –según los datos recogidos en la tabla 9.16- un marcado incremento en la graduación en ambos tipos de institutos a medida que aumenta sus relaciones con alumnado también autóctono. Cabe decir que esta observación aparece como significativa solo en el paso de las redes intermedias (33-66% de alumnado autóctono) a redes con mayoría de integrantes autóctonos; puesto que las categorías relacionales integradas mayoritariamente por alumnado extranjero han quedado fuera del análisis por falta de casos. Los datos son muy parecidos para los dos perfiles de centros, en ambos tipos de centro el alumnado autóctono de familias sin estudios universitarios presentan una tasa de graduación del 55-60% cuando se integran en redes heterogéneas y alcanzan el 80% cuando forman parte de núcleos mayoritariamente integrados por autóctonos.

Tabla 9.17. Graduación del alumnado autóctono de familias con estudios postobligatorios o inferiores, según red relacional por procedencia y tipo de centro por procedencia.

	Centro < 32% extranjeros			Centro > 32% extranjeros		
	Red < 33% autóctonos %	Red 33-66% autóctonos %	Red > 66% autóctonos %	Red < 33% autóctonos %	Red 33-66% autóctonos %	Red > 66% autóctonos %
Sí	100,0	58,3	81,0	66,7	55,6	83,7
No	0,0	41,7	19,0	33,3	44,4	16,3
(N)	(4)	(12)	(147)	(3)	(18)	(98)

Fuente: elaboración propia

Tabla 9.18. Graduación del alumnado autóctono de familias con estudios universitarios, según red relacional por procedencia y tipo de centro por procedencia.

	Centro < 32% extranjeros			Centro > 32% extranjeros		
	Red < 33% autóctonos %	Red 33-66% autóctonos %	Red > 66% autóctonos %	Red < 33% autóctonos %	Red 33-66% autóctonos %	Red > 66% autóctonos %
Sí	100,0	100,0	84,8	--	88,9	92,3
No	0,0	0,0	15,2	--	11,1	7,7
(N)	(1)	(1)	(33)	(0)	(9)	(52)

Fuente: elaboración propia

Se detecta, de nuevo, una mayor capacidad de influencia de las variables relacionales sobre el alumnado de perfil instructivo bajo. Los alumnos extranjeros de familias sin estudios universitarios se benefician de su inclusión en redes heterogéneas según procedencia en ambos tipos de institutos; a la vez que la comparación de los datos entre ambos perfiles de centros educativos pone de manifiesto que a igual capital instructivo familiar e igual categoría relacional, los porcentajes de graduación son marcadamente superiores en los centros con menor presencia de población extranjero, lo que refuerza el efecto composición. En el caso del alumnado autóctono de familias poco instruidas, no se observan diferencias en cuanto a la composición escolar por procedencia pero sí un efecto relacional, de forma que aquellos que pertenecen a grupos con mayoría de autóctonos presentan mayores porcentajes de graduación que los alumnos del mismo perfil con mayor relación con alumnado extranjero. Finalmente, los alumnos de familias con estudios universitarios (tanto autóctonos como extranjeros) mantienen unos porcentajes de graduación marcadamente superiores, sin que se observen variaciones importantes ni en relación a las variables de composición de centro, ni de las de carácter relacional.

Son diversos los matices que han de ser realizados en este punto. En primer lugar es necesario apuntar a la existencia de determinadas estructuras y dinámicas escolares que influyen en la

creación de redes más o menos interculturales. En este sentido, como apuntaba en la primera parte de esta investigación, se detecta una mayor convivencia y, por lo tanto, mayor grado de relación entre alumnado autóctono y extranjero en aquellos centros donde se establecen grupos de tamaño reducido que coinciden, en los centros de la muestra, con los grupos de refuerzo. En este sentido es muy probable que una parte importante del alumnado autóctono que establece amistad con un número elevado de alumnado extranjero esté escolarizado en estos grupos de refuerzo, grupos que responden a niveles educativos adaptados o a unos ritmos de aprendizaje más lentos. En otras palabras, es probable que exista una relación entre el número de alumnos extranjeros que integran las redes relacionales del alumnado autóctono y la pertenencia de estos a determinados grupos de nivel.

En un sentido contrario, los alumnos extranjeros amplían su contacto con alumnado autóctono en los grupos en los que existe menor presencia de alumnado de su misma procedencia. En los centros de la muestra, una parte importante concentran al alumnado extranjero en grupos de refuerzo, de forma que aquellos alumnos extranjeros con mayor contacto intercultural se encuentran en aulas ordinarias o de rendimiento avanzado, por lo que las opciones de graduación son más elevadas.

9.3 El efecto neto de las diferentes variables (individuales, de composición y relacionales) sobre la graduación

Siguiendo la misma estructura presentada en la aproximación teórica y en el análisis de las tablas de contingencia, en este apartado se abordan tres tipos de variables: las de carácter individual (sexo, capital instructivo familiar y procedencia), las de composición de centro (porcentaje de familias con estudios universitarios y porcentaje de población extranjera escolarizadas en los institutos) y las relacionales (porcentaje de alumnado de familias instruidas y porcentaje de autóctonos que integran el grupo de amistad de cada alumno). Es conveniente recordar que, a diferencia del apartado anterior, en el que se observaba la existencia o no de relación entre los diferentes tipos de variables, el análisis estadístico mediante regresión logística permite identificar el efecto neto que cada una de estas variables tiene sobre las probabilidades de finalizar la ESO obteniendo el graduado escolar correspondiente por parte del alumnado de la muestra una vez se controla por el resto de variables.

La variable dependiente abordada (Graduación) distingue entre los alumnos que finalizan con éxito el cuarto curso de la educación secundaria obligatoria (y consecuentemente obtienen el

Graduado en ESO) y aquellos otros alumnos que no superan el curso y, por lo tanto, o bien optan por repetir o bien abandonan la educación secundaria con el certificado pero sin obtener el graduado. La tabla 9.19 nos muestra los seis modelos que nos aproximan al peso explicativo de las variables individuales, de composición escolar y relacionales con mayor capacidad predictiva de obtener el graduado en ESO, expresando este peso en *odds ratio*. Esta medida permite interpretar los resultados de la regresión logística como la ventaja o desventaja aportada por la variable independiente y se entiende como la alteración que esta variable explicativa produce en la probabilidad de que la variable dependiente tenga el valor 1, manteniendo constantes el resto de variables. A modo de ejemplo, en el caso que la *odds ratio* de la variable capital instructivo familiar (operacionalizada como “familias con estudios universitarios”) sea 2, se entenderá que la probabilidad de obtener el graduado escolar de los hijos de padres con estudios universitarios es dos veces mayor que la de aquellos que provienen de familias sin estudios universitarios.

Con respecto a las variables individuales se han tomado en consideración el sexo, el capital instructivo familiar (familias con estudios postobligatorios o inferiores / familias con estudios universitarios) y la procedencia (extranjero / autóctono). Conviene aquí justificar la introducción de la variable sexo no abordada hasta ahora en la aproximación a la graduación. El sexo, como la literatura ha demostrado de forma amplia, es una de las variables explicativas de mayor peso en la comprensión del éxito escolar. Las limitaciones propias de las tablas de contingencia y las específicas de la muestra aconsejaban relegar el abordaje de algunas variables para la regresión logística. La distribución equilibrada de los alumnos según la variable sexo ha llevado a que sea esta la variable reservada para el análisis multinivel.

En cuanto a las variables de composición escolar se han operacionalizado de acuerdo al capital instructivo y a la procedencia de las familias de los alumnos. En concreto, distingo entre los centros que están por encima del promedio (más de un 25% de familias con estudios universitarios y más de un 32% de alumnado extranjero) de los que están por debajo para cada uno de estos parámetros. Es necesario advertir de las limitaciones analíticas vinculadas al nivel de análisis de composición escolar. En primer lugar por el reducido número de centros educativos que integran la muestra, ocho en total, lo que afecta a la fiabilidad de las mediciones. En segundo lugar, porque la composición escolar es una variable derivada de las variables individuales (capital instructivo y procedencia). Esto favorece la correlación entre dichas variables. En la medida en que utilizo muestras de tamaño reducido, esto podría generar problemas de multicolinealidad. Por esta razón he realizado pruebas de

multicolinealidad para todos nuestros modelos. En cualquier caso, las pruebas señalan que los niveles de multicolinealidad están cómodamente dentro de los límites aceptables. De hecho, los niveles más altos de multicolinealidad se producen en el modelo 3.³⁷

Finalmente, las variables relacionales, a diferencia de lo observado en los anteriores apartados, no se han categorizado sino que se han introducido como variables continuas en el análisis, identificando dos tipos de redes relacionales en función del porcentaje de alumnado autóctono y del porcentaje de alumnado de familias con estudios universitarios integrantes.

Tabla 9.19. El efecto de las variables individuales, de centro y relacionales sobre la graduación (modelo logístico, *odds ratio*)

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Efectos a nivel individual						
Mujer (Hombre)	1,89** (0,41)	1,91** (0,42)	1,89** (0,41)	2,15*** (0,49)	2,12** (0,49)	2,31*** (0,54)
Familias con estudios universitarios (Familias sin estudios universitarios)	3,23*** (0,97)	2,44** (0,76)	3,17*** (0,95)	2,21* (0,70)	2,09* (0,66)	1,95* (0,62)
Autóctono (Extranjero)	3,42*** (0,76)	3,82*** (0,88)	3,52*** (0,80)	3,41*** (0,80)	1,81† (0,60)	1,79† (0,60)
Efectos de composición escolar						
Centro > 25% familias con estudios universitarios (Centro < 25%)		2,70*** (0,65)		1,89* (0,50)	2,82*** (0,69)	2,05** (0,56)
Centro < 32% alumnado extranjero (Centro > 32%)			0,87 (0,19)			
Efectos relacionales						
% amigos de familias con estudios universitarios				1,02** (0,01)		1,02* (0,01)
% amigos autóctonos					1,02** (0,00)	1,01** (0,00)
Constante						
Constante	0,44* (0,17)	0,29** (0,12)	0,46* (0,18)	0,20*** (0,09)	0,14*** (0,07)	0,11*** (0,05)
χ^2	54,89	72,95	55,30	82,21	82,85	89,75
Pseudo R ²	0,09	0,13	0,09	0,14	0,14	0,15
N	531	531	531	531	531	531

Variable dependiente: graduación

Odds ratio, entre paréntesis error típico

Nota: *** p<0,001 ** p<0,01, * p<0,05, † p<0,1

La tabla 9.19 engloba el total de modelos creados para abordar el conjunto de variables de este estudio. Los datos del análisis de regresión ponen de manifiesto, tal y como se observa en

³⁷ En este modelo, la variable de composición escolar por capital instructivo muestra un factor de inflación de la varianza de 2,14, y un valor de tolerancia de 0,47.

la literatura, la multicausalidad de fenómenos como el éxito escolar. Los tres niveles de variables recogidos (individual, composición escolar y relacional) se presentan como significativos, aunque con impactos de magnitud variable. Destacan, como se verá con más detalle a continuación, aquellas variables construidas basándose en el capital instructivo familiar de los alumnos, a la vez que se intuye una cierta relación entre ellas. Las variables referentes a la procedencia, en cambio, presentan una mayor disparidad en su efecto sobre la graduación. Finalmente, como avance de resultados, es necesario apuntar a la lectura de los efectos de los diferentes niveles como complementarios, de forma que las variables individuales se perfilan en su conjunto como las de mayor efecto neto, seguidas por las de la composición social y, por último, las de carácter relacional.

El modelo 1 recoge las variables individuales y analiza el peso que el sexo, el nivel de estudios familiar y la procedencia ejercen sobre las probabilidades de obtener el graduado escolar. Sin tener en cuenta las variables de composición escolar ni las relacionales, el sexo, el capital instructivo familiar y la procedencia se muestran como factores explicativos del éxito escolar. En concreto, las alumnas presentan casi dos veces más probabilidades de obtener el graduado escolar que sus compañeros, los alumnos de familias con estudios universitarios presentan tres veces más probabilidades de obtener el título al finalizar la educación obligatoria que aquellos otros de familias con capital instructivo inferior, y la procedencia plantea un impacto incluso mayor, de forma que los alumnos autóctonos presentan 3,4 veces más probabilidades de superar con éxito la ESO que sus compañeros extranjeros.

La introducción en el análisis de las variables de composición escolar (modelo 2 para la composición escolar según capital instructivo y modelo 3 para la composición según procedencia) muestra la permanencia de los efectos de las variables individuales, aunque altera ligeramente su impacto sobre la graduación. En el modelo 2, la composición escolar según capital instructivo familiar se muestra estadísticamente significativa, de forma que los alumnos que se escolarizan en los centros educativos con mayor presencia de familias con estudios universitarios presentan 2,7 veces más probabilidades de obtener el graduado escolar que aquellos que lo hacen en centros menos capitalizados una vez se controla por los factores individuales. Además, la inclusión de la composición escolar por capital instructivo familiar provoca una reducción del efecto de la variable individual de capital instructivo, de forma que, aunque los alumnos de familias más instruidas continúan teniendo mayores probabilidades de obtener el graduado que aquellos que provienen de familias con menor nivel instructivo, el multiplicador de las probabilidades se reduce a 2,2 veces. En cambio, se observa un ligero

incremento de la distancia basada en la procedencia y el sexo, de forma que los alumnos autóctonos presentan 3,8 veces más probabilidades de acabar con éxito la secundaria que sus compañeros extranjeros una vez que introducimos la composición escolar por capital instructivo en el análisis, y las mujeres incrementan su ventaja en 1,9 veces. Estas variaciones en el efecto neto de las diferentes variables individuales introducidas en el análisis apuntan a la existencia de una relación intermedia entre ellas y la variable de composición escolar. En otras palabras, partiendo del hecho de que la elección de centro educativo no es aleatoria sino que responde a una decisión de la propia familia, ha de tenerse en consideración que la escolarización en centros educativos más o menos instruidos no es fruto del azar sino que responde a una elección de la familia fuertemente influida por el propio capital instructivo familiar.³⁸

La introducción de la composición escolar por procedencia (modelo 3) no resulta estadísticamente significativa, lo que se reafirma con la poca variación que experimentan las variables individuales tras su introducción en el modelo.

Los modelos 4, 5 y 6 abordan las variables de carácter relacional, con el objetivo de observar el efecto de red, es decir, si la pertenencia de un alumno a un determinado grupo de amigos puede reducir o incrementar sus probabilidades de graduación, manteniendo bajo control las variables individuales de procedencia y capital instructivo familiar y la composición escolar por capital instructivo. Las redes relacionales basadas en el capital instructivo de las familias de sus integrantes (modelo 4) se muestran estadísticamente significativas, de forma que el incremento en un uno por ciento de la presencia de alumnado de familia con estudios universitarios en la red de amistad de un alumno comporta 1,02 veces más probabilidades de éxito escolar. La inclusión de esta variable relacional, a su vez, reduce ligeramente el impacto del resto de variables basadas en el capital instructivo, tanto la individual (los alumnos de familias con estudios universitarios reducen a 2,2 veces la ventaja respecto a los que pertenecen a familias con menor nivel de estudios) como la de composición escolar (se reduce también a 1,9 veces la ventaja de los que asisten a centros más capitalizados respecto a los que escolarizan menos familias con estudios universitarios). Y es que, de igual modo a lo apuntado en modelos anteriores, la constitución de unas determinadas redes relacionales no es tampoco un hecho azaroso sino que está condicionado tanto por el capital instructivo del alumno como la composición escolar del centro educativo donde esta relación tiene lugar. En

³⁸ Este tema ha sido ampliamente abordado en diversas investigaciones, tanto a nivel internacional (Ball, 2003; Cebolla-Boado, 2007; Van Zanten y Kosunen, 2013) como nacional (Alegre et al, 2010a; Olmedo y Santa Cruz, 2008).

este caso, la variable de procedencia también experimenta una cierta disminución (los alumnos autóctonos presentan ahora 3,4 veces más probabilidades de obtener el graduado que los alumnos extranjeros), mientras que se acrecienta la ventaja de las alumnas respecto a los alumnos (las *odds ratio* pasan de 1,9 a 2,1).

En el modelo 5 la variable relacional introducida es la que caracteriza las redes en función de la procedencia. En este caso, el impacto observado es similar al de las redes según capital instructivo (incremento de una unidad en la presencia de alumnado autóctono en la red de amistad de un alumno comporta 1,02 veces más probabilidades de éxito escolar), pero destaca una marcada reducción del efecto de la variable individual de procedencia, que reduce prácticamente a la mitad su efecto neto (los alumnos autóctonos pasan de prácticamente 3,5 veces más probabilidades de obtener el graduado que los extranjeros, a una distancia de 1,8 veces). El resto de variables individuales no parecen experimentar ninguna modificación.

La introducción simultánea de los dos perfiles de redes relacionales (según capital instructivo familiar y según procedencia) en el análisis (modelo 6) constata la importancia de ambos tipos de redes relacionales, con un impacto ligeramente superior por parte de las redes de capital instructivo. En concreto, el incremento en un uno por ciento de la presencia de alumnado de familia con estudios universitarios en la red de amistad de un alumno comporta 1,02 veces más probabilidades de éxito escolar, incremento ligeramente superior al que se observa en el caso de la red basada en la procedencia (1,01). Cabe destacar que la incorporación de ambos perfiles relacionales comporta los mismos efectos observados en los modelos 4 y 5; es decir, la reducción del peso de las variables basadas en el capital instructivo (tanto individual como de composición escolar) y la de procedencia. En cambio, la variable sexo, de nuevo, experimenta un pequeño incremento (sitúa en 2,3 veces la ventaja de las chicas respecto a los chicos).

Observamos, pues, un impacto significativo de las redes relacionales por procedencia y por capital instructivo familiar sobre las probabilidades de obtener el graduado escolar, impacto que atenúa las diferencias detectadas según las variables individuales de procedencia y capital instructivo familiar y las variables de composición escolar según capital instructivo, aún cuando todas ellas muestran un impacto destacable y estadísticamente significativo.

9.3.1 Una mirada al modelo según procedencia

Una vez abordado el modelo general y observadas las variables con mayor peso sobre las probabilidades de graduarse por parte del alumnado de la muestra, es interesante identificar la existencia de posibles relaciones condicionadas según la procedencia de los alumnos. En

otras palabras, el objetivo de este apartado es observar si el impacto de las distintas variables varía en función del origen de los alumnos.

Para comprobar la existencia de efectos diferenciados según la procedencia de los alumnos, utilizaré interacciones que me permitirán observar si las variables impactan de forma diferente para los alumnos autóctonos y extranjeros.

Tabla 9.20. Interacciones entre la variable procedencia y resto de variables individuales, de composición escolar y relacionales (modelo logístico, *logit*)

	Modelo A (interacción capital instructivo familiar y procedencia)	Modelo B (interacción tipo de centro según CI y procedencia)	Modelo C (interacción red relacional según CI y procedencia)	Modelo D (interacción red relacional según procedencia y procedencia)
Efectos a nivel individual				
Mujer (Hombre)	0,83*** (0,23)	0,88*** (0,23)	0,84*** (0,23)	0,86*** (0,24)
Familias con estudios universitarios (Familias sin estudios universitarios)	0,86† (0,49)	0,67* (0,32)	0,67* (0,32)	0,66* (0,32)
Autóctono (Extranjero)	0,66† (0,36)	0,06 (0,40)	0,57 (0,42)	1,01 (0,79)
Efectos de composición escolar				
Centro > 25% familias con estudios universitarios (Centro < 25%)	0,71** (0,27)	0,08 (0,38)	0,72** (0,27)	0,70* (0,27)
Efectos relacionales				
% amigos de familias con estudios universitarios	0,02** (0,01)	0,02* (0,01)	0,02† (0,01)	0,02* (0,01)
% amigos autóctonos	0,01** (0,01)	0,02** (0,01)	0,01** (0,01)	0,02* (0,01)
Interacciones				
Estudios Uni x Autóctono	-0,34 (0,63)			
Centro > 25% Uni x Autóctono		1,23* (0,51)		
RedCapitalInstructivo x Autóctono			0,00 (0,01)	
RedProcedencia x Autóctono				-0,01 (0,01)
Constante	-2.19*** (0.49)	-2.01*** (0.49)	-2.18*** (0.49)	-2.29*** (0.52)
X ²	90,04	95,66	89,76	90,13
Pseudo R ²	0,15	0,16	0,15	0,16
N	531	531	531	531

Variable dependiente: graduación

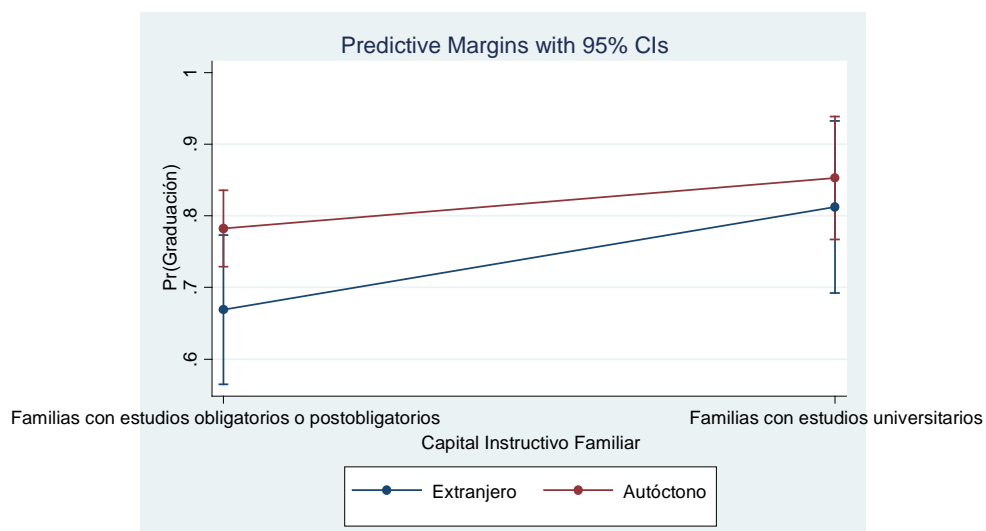
Coefficientes de regresión (*Logit*), entre paréntesis error típico

Nota: *** p<0,001 ** p<0,01, * p<0,05, † p<0,1

La tabla 9.20 recoge los resultados del modelo de regresión logística³⁹ y las interacciones con la variable procedencia. Esta mirada diferenciada para autóctonos y extranjeros revela un mayor efecto para los primeros de las variables de composición escolar sobre la probabilidad de obtener el graduado escolar, mientras que en el caso de los extranjeros las variables individuales y relacionales parecen tener mayor efecto. Cabe advertir, sin embargo, que de los cuatro modelos realizados, solo la interacción del modelo B (entre composición escolar y procedencia) se muestra estadísticamente significativa, quizás por el escaso número de casos incluido en el análisis. Aun así, es interesante observar la dirección del resto de interacciones. Se complementa esta información con el cálculo de los efectos marginales para las variables categóricas y las probabilidades predichas para las continuas, en forma de gráfico.

El modelo A muestra la interacción entre las variables individuales de capital instructivo familiar y procedencia, con el objetivo de abordar los efectos diferenciados del nivel educativo de los padres sobre autóctonos y extranjeros. Para los autóctonos, pertenecer a familias con estudios universitarios aumenta la probabilidad de obtener el graduado en 0,52 (0,86 - 0,34), mientras que en el caso de los extranjeros el efecto del capital instructivo familiar alcanza el valor 0,86. En otras palabras, el efecto del capital instructivo familiar parece ligeramente mayor para los extranjeros que para los autóctonos, tal y como muestra el gráfico 9.1 de probabilidades predichas. Sin embargo, esta diferencia en el impacto no es estadísticamente significativa con lo que no es posible hablar de relación condicionada entre origen, estudios y su impacto en la obtención del graduado escolar.

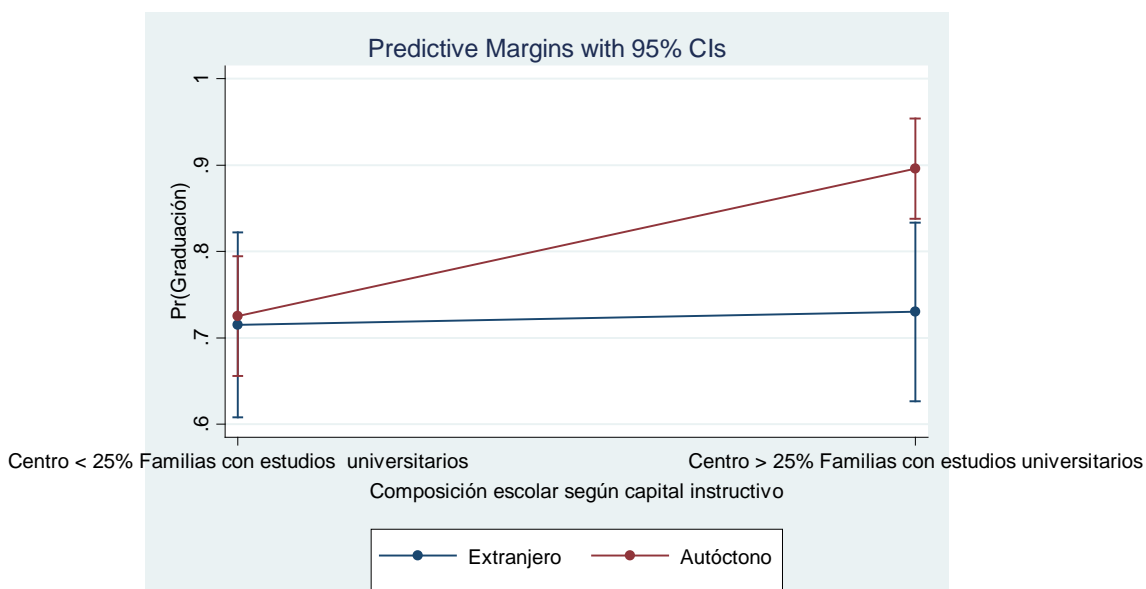
Gráfico 9.1. Probabilidades predichas del capital instructivo familiar sobre la obtención del graduado, según procedencia



³⁹ A diferencia de los modelos de regresión logística presentados en el apartado anterior, las interacciones no se han realizado con valores expresados en *odds ratio* sino con coeficientes *logit* para facilitar su lectura.

El modelo B muestra la interacción entre la variable de composición escolar (por capital instructivo) y la procedencia, es decir, aporta información sobre el efecto diferenciado sobre la graduación que para autóctonos y extranjeros tiene el hecho de asistir a un centro con mayor presencia de familias con estudios universitarios. Para los autóctonos, asistir a un centro más capitalizado (más de 25% de familias con estudios universitarios) aumenta la probabilidad de obtener el graduado en 1,32 (1,23 + 0,08), mientras que el efecto es mucho más limitado para los extranjeros (0,08). De esta forma, aunque ambos perfiles de alumnos se benefician de la escolarización en centros de composición escolar con un perfil más instruido, son los alumnos autóctonos los que se muestran más sensibles, experimentando una mayor mejora en las probabilidades de graduarse cuando se escolarizan en los centros con porcentajes más elevados de familias instruidas, tal y como muestra el gráfico 9.2.

Gráfico 9.2. Probabilidades predichas del tipo de centro educativo según capital instructivo sobre la obtención del graduado, según procedencia

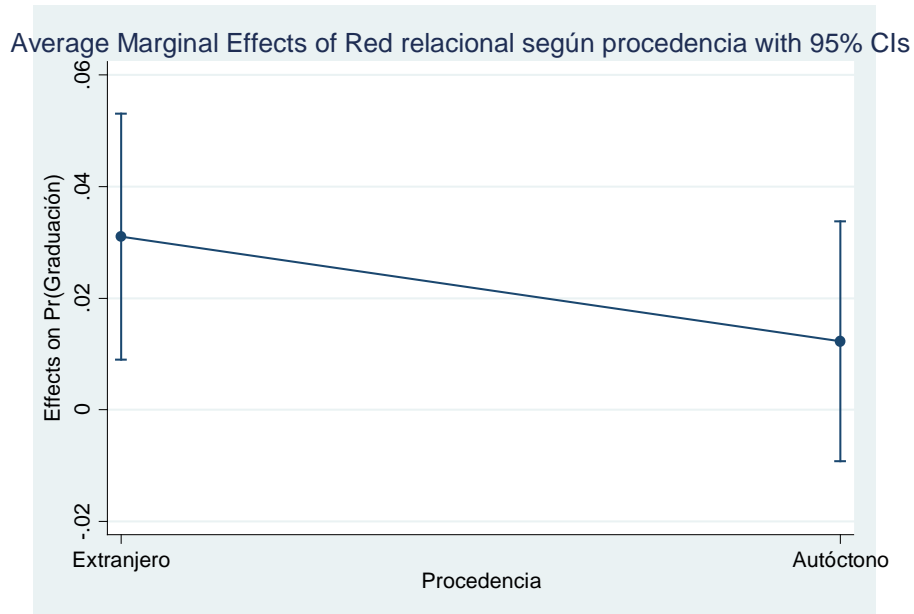


La interacción entre la variable individual de procedencia y las de efecto relacional de la red según capital instructivo (modelo C) muestra la inexistencia de un efecto diferencial entre autóctonos y extranjeros del incremento de la presencia de alumnado de familias con estudios universitarios en sus redes de amistad.⁴⁰ En el caso de las redes relacionales según procedencia (modelo D) los resultados son muy parecidos a los observados en el modelo anterior pero en este caso, y aún sin significatividad estadística, se observa una ligera mayor sensibilidad del alumnado extranjero a los cambios en los porcentajes de autóctonos que

⁴⁰ Ver gráfico de efectos marginales en anexo B.

forman parte de su red relacional. Así, si los alumnos inmigrantes aumentan en 0,02 las opciones de obtener el graduado al incrementar en un 1% su contacto con autóctonos; el impacto sobre los autóctonos se limita a 0,01 (0,02 - 0,01).

Gráfico 9.3. Efectos marginales del tipo de red relacional por procedencia sobre la obtención del graduado, según procedencia



9.4 La certificación del alumnado extranjero

Como comentaba en el apartado anterior, dentro de la categoría “no gradúa” se incluyen dos tipos de alumnos; por un lado los alumnos que repiten curso y, por el otro, aquellos que abandonan la escolarización reglada sin el título correspondiente. Estos últimos obtienen el certificado de escolarización, que declara que el alumno ha completado los años de escolarización obligatoria, aún cuando no los ha superado con éxito.

La inclusión del alumnado repetidor en el análisis puede haber comportado una cierta atenuación de las diferencias entre el alumnado que gradúa y aquel que no, puesto que la repetición (tratada hasta ahora de forma conjunta con el alumnado que certifica) se produce, en la mayor parte de los casos, entre alumnado que aspira a la obtención del graduado (aunque con un año de retraso). Es por esto que creo necesario dedicar un último apartado al abordaje diferenciado de la certificación. Para abordarla, se ha recodificado la variable graduación dejando fuera del análisis a los alumnos que repiten, estableciendo así una dicotomía entre aquellos alumnos que se gradúan y los que certifican (finalizan sus estudios sin obtener el graduado escolar).

Tabla 9.21. Certificación según procedencia, por tipo de centro según porcentaje de familias con estudios universitarios

	Centro < 25% de familias con estudios universitarios		Centro > 25% de familias con estudios universitarios	
	Extranjero %	Autóctono %	Extranjero %	Autóctono %
Graduación	64,2	80,0	78,9	95,0
Certificación	35,8	20,0	21,1	5,0
(N)	(67)	(195)	(71)	(161)

Fuente: elaboración propia

La tabla 9.21 nos muestra los porcentajes de certificación y graduación del alumnado autóctono y extranjero. A pesar de que se mantienen las distancias en la graduación por procedencia, estas se reducen de forma destacable en ambos tipos de centro en comparación con los datos que incluían al alumnado repetidor. De este modo, es posible afirmar que el abandono sin titulación de la educación reglada sigue siendo menor entre el alumnado autóctono que extranjero (con una diferencia aproximada del 15%) y es más frecuente en los centros con menor presencia de familias con estudios universitarios (35,8% frente al 21,1%). Por lo tanto, las lógicas son similares a las observadas respecto a la graduación pero con unos porcentajes de desigualdad por procedencia más atenuados.

En el caso de la certificación según composición escolar por procedencia, la tabla 9.22 muestra una reducción importante de la distancia entre alumnado extranjero y autóctono observada en los centros con mayor presencia de alumnado inmigrante. La distancia pasa de ser de unos 24 puntos porcentuales a 17. Los datos sobre graduación recogidos en la tabla 9.2 mostraban una mayor graduación para la población extranjera en los centros educativos con menor presencia de extranjeros, pero los porcentajes de certificación de esta nueva tabla permiten observar que es en esos centros donde se observa un mayor abandono sin titulación. En otras palabras, en los centros educativos con mayor presencia de alumnado extranjero existen unas tasas de repetición más elevadas, mientras que en los centros con menor presencia de este alumnado las no graduaciones se traducen principalmente en certificación y, por lo tanto, abandono del itinerario formativo.

Tabla 9.22. Certificación según procedencia, por tipo de centro según procedencia

	Centro < 32% de alumnado extranjero		Centro > 32% de alumnado extranjero	
	Extranjero %	Autóctono %	Extranjero %	Autóctono %
Graduación	66,0	82,1	75,0	92,5
Certificación	34,0	17,9	25,0	7,5
(N)	(50)	(196)	(88)	(160)

Fuente: elaboración propia

Se mantienen, así pues, algunas de las lógicas observadas en las tablas anteriores (graduación), es decir, un mayor éxito escolar entre el alumnado autóctono (aunque se reduce su distancia respecto el alumnado extranjero) y unos porcentajes más elevados de graduación entre el alumnado extranjero en aquellos centros con mayor presencia de familias instruidas. No obstante, la certificación del alumnado extranjero es menor en los centros donde su presencia es mayoritaria, puesto que se trata de los centros donde la repetición es más frecuente. Sería interesante, aunque excede los límites de esta investigación, observar si estas repeticiones se traducen finalmente en la obtención del graduado escolar o si, por el contrario, desembocan en la certificación.

Las siguientes tablas permiten observar la relación entre el capital instructivo familiar del alumnado extranjero y la probabilidad de abandonar la educación secundaria obligatoria sin obtener el graduado correspondiente. Una primera aproximación a los datos pone de manifiesto la existencia de diferencias entre centros pero principalmente entre perfiles de alumnado según capital instructivo familiar. La tasa de certificación para los extranjeros hijos de padres con estudios universitarios se sitúa en torno al 10% para ambos tipos de centros educativos y es entre el colectivo de familias extranjeras menos instruidas donde las diferencias se agrandan. Así, mientras que el 32,6% del alumnado extranjero de familias sin estudios universitarios abandona la educación secundaria sin titulación en los centros con menor presencia de familias instruidas, esta cifra se reduce al 12% en el caso de los centros con más de un 25% de alumnos que pertenecen a familias con estudios universitarios.

Tabla 9.23. Certificación del alumnado extranjero según capital instructivo familiar, por tipo de centro según porcentaje de familias con estudios universitarios.

	Centro < 25% de familias con estudios universitarios		Centro > 25% de familias con estudios universitarios	
	Estudios Obligatorios o Postobligatorios %	Estudios Universitarios %	Estudios Obligatorios o Postobligatorios %	Estudios Universitarios %
Graduación	67,4	88,9	87,9	90,9
Certificación	32,6	11,1	12,1	9,1
(N)	(46)	(9)	(33)	(22)

Fuente: elaboración propia

Si bien al abordar los datos de graduación controlando por capital instructivo familiar (tablas 9.5 y 9.6) apuntábamos la inexistencia de diferencias en función del tipo de centro educativo por composición por procedencia, el abordaje de la certificación pone de manifiesto algunas distancias entre centros. En ambos tipos de centros la certificación es superior entre el alumnado extranjero de familias sin estudios universitarios pero las cifras son especialmente elevadas en los centros donde el alumnado extranjero es minoritario. Por lo tanto, de nuevo, las repeticiones aparecen como explicación a estas distancias. En los centros con mayor escolarización de alumnado extranjero las repeticiones son más frecuentes entre aquellos alumnos que no obtienen el graduado escolar, mientras que en los centros con menor porcentaje de extranjeros, los que no gradúan abandonan con mayor frecuencia el sistema educativo sin la correspondiente titulación.

Tabla 9.24. Certificación del alumnado extranjero según capital instructivo familiar, por tipo de centro según porcentaje de alumnado extranjero.

	Centro < 32% de alumnado extranjero		Centro > 32% de alumnado extranjero	
	Estudios Obligatorios o Postobligatorios %	Estudios Universitarios %	Estudios Obligatorios o Postobligatorios %	Estudios Universitarios %
Graduación	66,7	87,5	82,6	91,3
Certificación	33,3	12,5	17,4	8,7
(N)	(33)	(8)	(46)	(23)

Fuente: elaboración propia

La reducción de la muestra por la exclusión de los alumnos repetidores reducen las probabilidades de analizar el efecto de las redes relacionales en los centros en los que hay poca presencia de alumnado de familias universitarias y en los centros con poca presencia de alumnado extranjero. Como apuntaba en referencia a la variable graduación, la subdivisión de la muestra invalida alguna de las categorías de análisis e imposibilita su comentario. En este

caso, respecto a la certificación, la limitación es aún mayor. Me limito aquí a comentar la existencia de un cierto efecto relacional por capital instructivo en los centros con más de un 25% de familias universitarias. Este efecto se limita al alumnado extranjero de familias con estudios postobligatorios o inferiores que abandonan en un 16,7% sin el graduado escolar en el caso de pertenecer a redes poco instruidas y en un 8,3% cuando se sitúan en la categoría intermedia. En el caso del alumnado extranjero de familias con estudios universitarios no se observan cambios.

Tabla 9.25. Certificación del alumnado extranjero de familias con estudios postobligatorios o inferiores, por tipo de centro según capital instructivo

	Centro < 25% familias estudios universitarios			Centro > 25% familias estudios universitarios		
	Red < 33% familias estudios universitarios %	Red 33-66% familias estudios universitarios %	Red > 66% familias estudios universitarios %	Red < 33% familias estudios universitarios %	Red 33-66% familias estudios universitarios %	Red > 66% familias estudios universitarios %
Graduación	66,7	100,0	0,0	83,3	91,7	100,0
Certificación	33,3	0,0	0,0	16,7	8,3	0,0
(N)	(45)	(1)	(0)	(18)	(12)	(3)

Fuente: elaboración propia

Tabla 9.26. Certificación del alumnado extranjero de familias con estudios universitarios, por tipo de centro según capital instructivo

	Centro < 25% familias estudios universitarios			Centro > 25% familias estudios universitarios		
	Red < 33% familias estudios universitarios %	Red 33-66% familias estudios universitarios %	Red > 66% familias estudios universitarios %	Red < 33% familias estudios universitarios %	Red 33-66% familias estudios universitarios %	Red > 66% familias estudios universitarios %
Graduación	88,9	0,0	0,0	90,9	88,9	100,0
Certificación	11,1	0,0	0,0	9,1	11,1	0,0
(N)	(9)	(0)	(0)	(11)	(9)	(2)

Fuente: elaboración propia

El análisis de la certificación según las redes relacionales por procedencia permite observar, de nuevo, un efecto relacional en los centros con mayor presencia de alumnado extranjero circunscrito al alumnado de familias menos instruidas. Estos experimentan una reducción gradual de la certificación a medida que incrementan el número de amigos autóctonos en sus redes.

Tabla 9.27. Certificación del alumnado extranjero de familias con estudios postobligatorios o inferiores, por tipo de centro según procedencia

	Centro < 32% extranjeros			Centro > 32% extranjeros		
	Red < 33% autóctonos %	Red 33-66% autóctonos %	Red > 66% autóctonos %	Red < 33% autóctonos %	Red 33-66% autóctonos %	Red > 66% autóctonos %
Graduación	62,5	80,0	100,0	76,9	87,5	91,7
Certificación	37,5	20,0	0,0	23,1	12,5	8,3
(N)	(16)	(15)	(2)	(26)	(8)	(12)

Fuente: elaboración propia

Tabla 9.28. Certificación del alumnado extranjero de familias con estudios universitarios, por tipo de centro según procedencia

	Centro < 32% extranjeros			Centro > 32% extranjeros		
	Red < 33% autóctonos %	Red 33-66% autóctonos %	Red > 66% autóctonos %	Red < 33% autóctonos %	Red 33-66% autóctonos %	Red > 66% autóctonos %
Graduación	50,0	100,0	100,0	100,0	83,3	90,0
Certificación	50,0	0,0	0,0	0,0	16,7	10,0
(N)	(2)	(1)	(5)	(7)	(6)	(10)

Fuente: elaboración propia

9.4.1 El efecto neto de las diferentes variables (individuales, de composición y relacionales) sobre la certificación

A pesar de que el título del apartado hace referencia a la certificación, con el fin de facilitar su lectura, la tabla 9.29 recoge los resultados no sobre la certificación sino sobre su valor antagónico, es decir, respecto a la graduación sin repetidores. Los resultados aportan así información sobre la ventaja o desventaja que las diferentes variables generan sobre las probabilidades de graduarse y, por lo tanto, de no abandonar sin el correspondiente título.

El modelo 1 recoge las variables individuales, sin tener en cuenta las variables de composición escolar ni las relacionales, y muestra unos resultados parecidos a los observados respecto a la graduación. Las chicas tienen 2,36 veces más probabilidades de obtener el graduado escolar que sus compañeros hombres, los alumnos de familias con estudios universitarios triplican las opciones de graduarse (respecto a los alumnos de familias menos instruidas) y los autóctonos duplican su ventaja respecto a los extranjeros.

El modelo 2 incorpora la composición escolar por capital instructivo y muestra que en los centros con más de un 25% de familias con estudios universitarios las opciones de graduar se multiplican por más de 4. La introducción de la variable de composición escolar, además,

parece reducir ligeramente el impacto del capital instructivo familiar individual (que pasa de 3,37 a 2,14). No repetiré lo expuesto en el apartado anterior pero es necesario recordar que estas variaciones en el efecto neto de las diferentes variables individuales introducidas en el análisis apuntan a la existencia de una relación intermedia entre ellas y la variable de composición escolar, derivadas probablemente del hecho de que la escolarización en centros educativos más o menos instruidos no es fruto del azar sino que responde a una elección de la familia fuertemente influida por el propio capital instructivo familiar.

Tabla 9.29. El efecto de las variables individuales, de centro y relacionales sobre la graduación (sin repetidores) (modelo logístico, *odds ratio*)

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Efectos a nivel individual						
Mujer (Hombre)	2.36** (0.69)	2.41** (0.72)	2.38** (0.71)	2.75*** (0.84)	2.64** (0.81)	2.90*** (0.90)
Familias con estudios universitarios (Familias sin estudios universitarios)	3.37** (1.43)	2.14† (0.95)	2.93* (1.267)	1.95 (0.88)	1.92 (0.87)	1.77 (0.81)
Autóctono (Extranjero)	2.15* (0.65)	2.33** (0.73)	2.54** (0.80)	2.09* (0.68)	1.215 (0.57)	1.18 (0.55)
Efectos de composición escolar						
Centro > 25% familias con estudios universitarios (Centro < 25%)		4.77*** (1.79)		2.61* (1.20)	3.92** (1.72)	2.60* (1.20)
Centro < 32% alumnado extranjero (Centro > 32%)			0.38** (0.12)	0.82 (0.31)	0.68 (0.26)	0.73 (0.28)
Efectos relacionales						
% amigos de familias con estudios universitarios				1.02* (0.01)		1.02* (0.01)
% amigos autóctonos					1.01* (0.01)	1.01† (0.01)
Constante	0.85 (0.42)	0.51 (0.27)	1.36 (0.72)	0.39 (0.24)	0.34† (0.22)	0.25* (0.17)
X ²	23.44	44.78	33.70	52.28	49.60	55.41
Pseudo R ²	0.067	0.128	0.096	0.150	0.142	0.158
N	450	450	450	450	450	450

Variable dependiente: graduación (sin repetidores)

Odds ratio, entre paréntesis error típico

Nota: *** p<0,001 ** p<0,01, * p<0,05, † p<0,1

La composición escolar por procedencia (modelo 3) muestra una reducción de la graduación en los centros con menor presencia de alumnado extranjero y, a diferencia de lo observado para la graduación con repetidores, se muestra significativa. No obstante, la introducción simultánea de la composición según capital instructivo y procedencia (modelo 4) comporta,

por un lado, la pérdida de significatividad de esta última y la reducción de la primera, de forma que la escolarización en centros con más de un 25% de familias instruidas supone 2,61 veces más probabilidades de graduar, en comparación con los centros donde este perfil de familias es menos frecuente.

Finalmente, el resto de modelos tienen en consideración las redes relacionales, según capital instructivo familiar (modelo 4), por procedencia (modelo 5) y ambas composiciones (modelo 6). En los tres modelos las variables relacionales se muestran significativas e indican un incremento de las opciones de graduarse (y no abandonar sin titulación) de 1,02 por cada 1% más de amigos de familias con estudios universitarios que se incorpora a la red relacional y de 1,01 en el caso del incremento de amigos autóctonos. Destaca, en este caso, que la introducción de las variables relacionales vaya acompañada de la pérdida de significatividad de las variables de carácter individual. Así, la incorporación de las redes relacionales por capital instructivo comporta la desaparición de la significatividad del peso del capital instructivo familiar, mientras que las redes relacionales por procedencia provocan que las diferencias entre extranjeros y autóctonos no se muestren significativas.

En resumen, la comparativa entre graduación y certificación permite afirmar la existencia de un mayor efecto de la variable sexo cuando los alumnos repetidores no son tenidos en consideración. En cambio, parece reducirse el impacto del capital instructivo familiar y la procedencia, lo que podría indicar la existencia de un número más elevado de repeticiones entre los alumnos de familias poco instruidas y los extranjeros. En cuanto a las variables de composición escolar, a pesar de lo observado en las tablas de contingencia, no se observan diferencias significativas según la composición escolar por procedencia. Por el contrario, se intensifican las distancias entre centros según el porcentaje de familias con estudios universitarios que escolarizan. Y, por último, las variables relacionales muestran el mismo efecto observado respecto a la graduación pero en este caso comportan una mayor reducción del peso de las variables individuales de procedencia y capital instructivo familiar, hasta el punto de que dejan de ser significativas.

Capítulo 10.

Las transiciones a la educación secundaria postobligatoria

El objetivo de este apartado es identificar el peso que las diferentes variables individuales abordadas en esta investigación (procedencia y capital instructivo familiar), de composición escolar y aquellas de carácter relacional (tipos de redes de amistad según capital instructivo y procedencia) tienen sobre las probabilidades de escoger entre las diferentes opciones formativas que se plantean al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria.

La finalización de la ESO constituye el primer momento de transición educativa al que hacen frente los alumnos después de una escolarización obligatoria comprensiva que abarca hasta los 16 años. Se trata, sin duda, de una de las intersecciones más trascendentes del sistema educativo y, probablemente, de la que más implicaciones sociales se derivan por sus consecuencias sobre el futuro académico de los alumnos. Y es que tomar la decisión de continuar o no estudiando, o de optar por la vía académica (Bachillerato) o por la vía profesional (Ciclos Formativos) adquiere gran relevancia para la consecución de unas determinadas trayectorias formativas y laborales a largo plazo.

Es necesario conocer el diseño del propio sistema educativo para entender la trascendencia de esta primera elección. El bachillerato es el camino más rápido y directo a los estudios universitarios pero, a su vez, es la única vía de acceso directo a la educación profesional superior (ciclos formativos de grado superior, CFGS). Por su parte, los ciclos formativos de grado medio (CFGM) se configuran como la vía de formación profesional al finalizar la educación obligatoria pero no cuenta con una continuidad formativa directa a niveles superiores. La inexistencia de una conexión directa entre los CFGM y los CFGS comporta que la decisión que los alumnos han de tomar al finalizar la educación obligatoria esté condicionando, a largo plazo, sus posibilidades de acceso a los estudios superiores (Alegre et al., 2010).

Por otro lado, cabe advertir que la transición a la educación postobligatoria viene condicionada por la obtención del graduado escolar. Tanto para acceder al bachillerato como a los CFGM es requisito indispensable estar en posesión del graduado en ESO.⁴¹ Por lo tanto, el análisis de la

⁴¹ Si bien existe la opción para los alumnos que no obtienen el graduado escolar de acceder a los CFGM a través de una prueba de acceso directo, esta no ha sido escogida por ningún alumno de la muestra, por lo que en el

transición a la educación secundaria ha de enmarcarse siempre teniendo en cuenta las conclusiones del apartado anterior, en el cual abordaba el peso que las diferentes variables individuales, de composición escolar y relacionales tienen sobre la obtención del título de graduado en ESO.⁴² Me propongo profundizar ahora en el efecto que estas mismas variables ejercen sobre el paso a los itinerarios formativos de la educación postobligatoria.

Las siguientes tablas recogen los itinerarios seguidos por el alumnado de la muestra una vez finalizado el último curso de la educación obligatoria. Por un lado, se identifican aquellas opciones a las que pueden acceder los alumnos que no han superado con éxito la educación secundaria (tabla 10.1) y, por el otro, los itinerarios seguidos por aquellos que han obtenido el graduado en ESO (tabla 10.2), diferenciando en ambos casos por procedencia.

La tabla 10.1 pone de manifiesto, en primer lugar, la sobrerrepresentación del alumnado extranjero que no supera la educación secundaria obligatoria respecto al total de alumnos que se integran en este grupo. Si bien en el conjunto de la muestra, el peso del alumnado extranjero es de un 32%; en la submuestra de alumnos que no obtienen el graduado, su peso relativo asciende al 56% (97 de los 171 casos).

Tabla 10.1. Itinerarios seguidos por el alumnado que no obtiene el graduado en ESO, según procedencia

	Extranjeros %	Autóctonos %
Repetición	60,8	40,5
PCPI	13,4	48,6
Mundo laboral	25,8	10,8
(N)	(97)	(74)

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, se observa que entre los alumnos extranjeros que no superan la educación secundaria, la opción más frecuente es la repetición de curso (un 60,8%), mientras que los autóctonos se decantan principalmente por cursar un Programa de Cualificación Profesional Inicial⁴³ (PCPI, 48,6%) como principal opción. Por el contrario, mientras que un 25,8% del

análisis la totalidad de alumnos que transitan a los CFGM y el bachillerato lo hacen después de haber obtenido el graduado en educación secundaria.

⁴² Al final de este apartado, dedicaré atención a las expectativas a corto plazo (itinerario a seguir el año siguiente) expresada por los alumnos de la muestra con anterioridad a la finalización del curso. Si bien, las expectativas están también influidas por el progreso académico (y limitadas por la asistencia a determinados grupos de adaptación curricular), se muestran menos condicionadas por los resultados académicos que las transiciones definitivas.

⁴³ Programa de Cualificación Profesional Inicial: enmarcado en el sistema educativo catalán como opción de formación profesionalizadora para aquellos alumnos que no han obtenido el Graduado Escolar i, consecuentemente, no pueden acceder a los CFGM.

alumnado extranjero abandona la formación para incorporarse al mercado laboral, esta es solo una salida para el 10,8 de los alumnos autóctonos, que optan por la repetición en un 40,5% de los casos. Así pues, como apuntaba en el análisis de la certificación, parece que esta es una opción menos frecuente entre el alumnado extranjero, que mayoritariamente opta por alargar su escolarización en la ESO a través de la repetición.

Apuntábamos en otra investigación (Benito y González, 2010) el uso que en diversos centros educativos se hace de las repeticiones como vía para permitir una mayor escolarización del alumnado extranjero en el marco del sistema educativo, especialmente de aquellos alumnos de incorporación tardía, con independencia de las opciones de obtener el graduado por parte de este alumnado durante el curso siguiente. No obstante, en otra investigación (Benito et al., 2007) identificábamos un grado de repeticiones más elevado en los centros de mayor capital instructivo, atribuido principalmente a la voluntad de los alumnos repetidores de obtener el graduado escolar para asegurar su continuidad formativa a través del itinerario académico (bachillerato). Existen, pues, dos lógicas que difieren sobre las motivaciones (y posteriores resultados) de la repetición de curso pero ambas han de ser tenidas en consideración.

Respecto a la influencia de los criterios de los institutos, es también necesario apuntar la variación existente en la oferta educativa postobligatoria y su efecto sobre las orientaciones al finalizar 4º de ESO. Si bien todos los institutos de educación secundaria imparten ESO y bachillerato, la oferta de ciclos formativos no es homogénea, lo que parece comportar diferentes concepciones de la formación profesional y, por lo tanto, diferentes criterios orientadores para la transición a la educación postobligatoria.

Tabla 10.2. Itinerarios seguidos por el alumnado que obtiene el graduado en ESO, según procedencia

	Extranjeros %	Autóctonos %
Bachillerato	65,0	66,9
CFGM	35,0	33,1
(N)	(100)	(311)

Fuente: elaboración propia

Para los alumnos que obtienen el graduado escolar se abren las dos vías comentadas anteriormente: a) un itinerario de carácter académico a través del bachillerato que puede desembocar en la universidad o en un CFGS y b) un itinerario profesionalizador por medio de los CFGM que no tiene vinculación directa con la educación superior, aunque existen algunas vías puente para acceder. Una vez descontado el peso de la graduación, es decir, abordando solo los datos de aquellos alumnos que han obtenido la titulación al finalizar la ESO, se

observan unas lógicas de elección prácticamente idénticas entre autóctonos y extranjeros. El 35% de estos últimos optan por los CFGM, mientras que el 65% lo hace por el bachillerato. En el caso del alumnado autóctono, hay un ligero incremento en la preferencia por el bachillerato (67%), estableciéndose en el 33% el porcentaje de alumnos que se escolarizan en un CFGM. Insisto, de nuevo, en la necesidad de tener presente que la obtención de la titulación supone una selección previa, por lo que los itinerarios se analizan en exclusiva sobre los alumnos que han superado exitosamente ese primer filtro.

10.1 La transición a la educación postobligatoria del alumnado extranjero: variables individuales y de composición escolar

En el apartado sobre graduación se ponía de manifiesto la importancia de la composición escolar de los centros según capital instructivo familiar y se apuntaba a que la composición según procedencia adquiriría mayor visibilidad cuando era la certificación la variable estudiada. Al margen del peso que la composición escolar muestra sobre la graduación y la certificación, adquiere también importancia como limitadora o posibilitadora de la creación de unas u otras redes relacionales. Siguiendo estas premisas, en el presente apartado se abordan de forma más detallada las transiciones a la educación postobligatoria por parte del alumnado extranjero, teniendo bajo control la composición escolar de los centros en los que se escolarizan. De nuevo, el marco analítico distingue entre dos tipologías de centro: centros con más de un 25% de familias con estudios universitarios y centros con menos de este porcentaje; y centros con más de un 32% de alumnado extranjero y centros con un porcentaje inferior; tomando para ambas variables los valores medios del conjunto de centros de la muestra como punto de corte de las categorías. Esta interpretación segregada de los datos pretende diferenciar los efectos derivados de las composiciones escolares de aquellos atribuidos a las variables individuales presentadas unas páginas atrás.

10.1.1 La variable procedencia

La tabla 10.3 presenta los datos sobre transición a la educación postobligatoria por parte de aquel alumnado que ha superado con éxito la educación secundaria obligatoria y, consecuentemente, ha obtenido el graduado escolar. Una primera aproximación a los datos muestra una mayor escolarización en el bachillerato por parte de los alumnos de centros con mayor presencia de familias con estudios universitarios. A pesar de que el bachillerato es la opción mayoritaria tanto para los extranjeros como para los autóctonos en ambos tipos de centro, se observa como tres cuartas partes del alumnado autóctono de los centros con más

de un 25% de padres con estudios universitarios optan por la vía académica, mientras que este porcentaje se sitúa en torno al 58% en el caso de los autóctonos de los centros menos capitalizados. Entre el alumnado extranjero no se observan grandes diferencias entre centros, aunque sigue siendo mayor la opción por el bachillerato en los centros con más familias con estudios universitarios (66,7%) que en los centros menos instruidos (62,8%).

Tabla 10.3. Transición a la educación postobligatoria según procedencia, por tipo de instituto según % de familias con estudios universitarios.

	Centro < 25% de familias con estudios universitarios		Centro > 25% de familias con estudios universitarios	
	Extranjero %	Autóctono %	Extranjero %	Autóctono %
Bachillerato	62,8	58,1	66,7	75,6
CFGM	37,2	41,9	33,3	24,4
(N)	(43)	(155)	(57)	(156)

Fuente: elaboración propia

Al margen de las diferencias comentadas entre centros, es destacable la existencia en los centros de menos de un 25% de familias instruidas de un porcentaje de alumnos extranjeros superior al de alumnos autóctonos que optan por el bachillerato (62,8% y 58,1%, respectivamente). Los CFGM parecen ser una opción menos contemplada por el alumnado extranjero que gradúa y que se mantiene en el itinerario formativo. Tal y como se mostraba en referencia a los alumnos extranjeros que no obtienen el graduado, el itinerario profesionalizador parece ser menos atractivo, por lo que optan mayoritariamente bien por la formación académica, bien por la incorporación directa al mundo laboral. Si a este hecho se le añade una mayor tendencia a los CFGM entre la población autóctona de los centros de menor perfil académico, se obtiene como resultado el mayor porcentaje de alumnado extranjero que opta por el bachillerato en comparación con el alumnado autóctono en este perfil de centro, aunque la diferencia porcentual no es elevada. Falta, no obstante, analizar los datos manteniendo bajo control el capital instructivo familiar, variable que, como veremos a continuación, condiciona notablemente las transiciones a la educación postobligatoria.

Tabla 10.4. Transición a la educación postobligatoria según procedencia, por tipo de instituto según % de alumnado extranjero

	Centro < 32 % de alumnado de origen extranjero		Centro > 32 % de alumnado de origen extranjero	
	Extranjero %	Autóctono %	Extranjero %	Autóctono %
Bachillerato	45,5	58,1	74,6	76,2
CFGM	54,5	41,9	25,4	23,8
(N)	(33)	(160)	(67)	(151)

Fuente: elaboración propia

El análisis de los datos en función de la composición social de los centros según procedencia (tabla 10.4) muestra una importante distancia entre los dos tipos de centro en relación a las transiciones al bachillerato. En aquellos institutos con menor presencia de alumnado extranjero se produce una distribución bastante equilibrada entre el bachillerato y los CFGM, optando los autóctonos en mayor grado por el itinerario académico (58,1%) y los extranjeros por el profesionalizador (54,5%). En cambio, en los centros con mayor porcentaje de población extranjera, el bachillerato se configura como el itinerario más demandado, siendo la vía escogida por el 75% de los alumnos, tanto autóctonos como extranjeros. Conviene recordar aquí que en este segundo tipo de centros, sin tener bajo control el capital instructivo familiar, se observaban unos porcentajes de graduación especialmente bajos, de forma que es posible afirmar que, una vez superado el proceso de acreditación –que actúa como filtro de especial importancia para el alumnado extranjero–, no se observan diferencias en las transiciones a la educación secundaria.

Resumiendo, el bachillerato se perfila como la opción mayoritaria –para autóctonos y extranjeros– tanto en los centros con mayor presencia de familias con estudios universitarios como en los centros con mayor presencia de población extranjera, pudiéndose apreciar una sobrerrepresentación de los extranjeros en el itinerario académico en los centros de menor perfil instructivo y una infrarrepresentación en los centros de menor porcentaje de alumnado extranjero.

10.1.2 El capital instructivo familiar y la procedencia

Antes de iniciar este apartado, cabe aclarar una cuestión metodológica referente a la operacionalización de la variable de capital instructivo familiar. Si bien en el apartado sobre graduación la comparativa se ha realizado entre los alumnos de familias con estudios universitarios y aquellos otros que pertenecen a familias menos instruidas, en el caso del análisis de las transiciones a la educación postobligatoria se ha optado por situar la

comparativa entre los alumnos de familias con estudios obligatorios y el resto (estudios postobligatorios y universitarios). Las regresiones logísticas realizadas sobre la variable graduación mostraba como no significativa la categoría de “familias con estudios postobligatorios”, sin que se pudiera establecer ningún tipo de diferenciación entre estos alumnos y aquellos otros de perfil instructivo familiar inferior, motivo por el cual ambos capitales se han englobado en una única categoría de análisis. En el caso de las transiciones a la educación postobligatoria, en cambio, las regresiones -que se abordarán más adelante- muestran que los alumnos de familias con estudios postobligatorios se comportan de forma muy similar a aquellos de familias con estudios universitarios, estableciendo distancias respecto al alumnado de familias con estudios obligatorios. Es por esto que, en este caso, la comparativa se establece entre el alumnado de familias con estudios obligatorios y el resto (englobados bajo la categoría de “estudios postobligatorios o universitarios”).

Tabla 10.5. Transición a la educación postobligatoria del alumnado escolarizado en centros con < de un 25% de familias con estudios universitarios, según capital instructivo y procedencia

	Extranjeros		Autóctonos	
	Estudios obligatorios %	Estudios postobligatorios o universitarios %	Estudios obligatorios %	Estudios postobligatorios o universitarios %
Bachillerato	52,4	77,8	52,0	61,0
CFGM	47,6	22,2	48,0	39,0
(N)	(21)	(18)	(52)	(100)

Fuente: elaboración propia

Tabla 10.6. Transición a la educación postobligatoria del alumnado escolarizado en centros con > de un 25% de familias con estudios universitarios, según capital instructivo y procedencia

	Extranjeros		Autóctonos	
	Estudios obligatorios %	Estudios postobligatorios o universitarios %	Estudios obligatorios %	Estudios postobligatorios o universitarios %
Bachillerato	63,2	77,4	50,0	82,2
CFGM	36,8	22,6	50,0	17,8
(N)	(19)	(31)	(30)	(124)

Fuente: elaboración propia

La introducción de la variable de capital instructivo familiar permite profundizar en las diferencias entre procedencia y centros apuntadas en el punto anterior. La opción por el bachillerato es marcadamente superior entre los alumnos, tanto extranjeros como autóctonos, de familias con estudios postobligatorios o universitarios, en comparación con sus compañeros de familias menos instruidas. Y esto es así para todos los centros.

Por su parte, la composición escolar por capital instructivo parece afectar de forma diferenciada a autóctonos y extranjeros en función de su capital instructivo familiar. Por un

lado, son los autóctonos de familias con estudios postobligatorios y universitarios los que incrementan su opción por el bachillerato (20 puntos porcentuales) al ser escolarizados en los centros con mayor porcentaje de familias universitarias y, por el otro, en el caso de los extranjeros, son los de familias con estudios obligatorios los que presentan una mayor opción por el bachillerato en los centros más capitalizados (reforzando así el efecto composición observado respecto a la graduación y que afectaba, también, de forma más clara a los alumnos extranjeros de familias sin estudios universitarios). Por lo tanto, es posible apuntar que el efecto centro, de nuevo, parece tener mayor impacto sobre aquellos alumnos extranjeros de capital instructivo bajo, puesto que son los que experimentan una mayor variabilidad en las transiciones a la educación postobligatoria en función del tipo de centro en el que se escolarizan; mientras que para los autóctonos la mayor variación se observa entre el alumnado de familias con estudios superiores.

La comparativa por procedencia, teniendo en consideración el capital instructivo familiar y el perfil de centro, obliga a matizar la mayor opción del alumnado extranjero (respecto al alumnado autóctono) por el bachillerato que observábamos en el apartado anterior. La tabla muestra que esta mayor escolarización en el bachillerato por parte de los extranjeros se produce entre el alumnado de familias con estudios superiores en los centros de composición escolar menos instruida y, a la inversa, entre el alumnado de familias con estudios obligatorios en los centros más instruidos.

Teniendo en cuenta lo afirmado al abordar la graduación, podemos apuntar ahora que los centros de menor perfil instructivo son aquellos donde la graduación del alumnado extranjero de familias poco instruidas es menor y, a su vez, donde las opciones por el bachillerato aparecen como menos frecuentes. En cambio, este mismo perfil de alumnos presenta unas tasas de graduación superiores y opta mayoritariamente por el itinerario académico en su transición a la educación postobligatoria en los centros de mayor capital instructivo.

Tabla 10.7. Transición a la educación postobligatoria del alumnado escolarizado en centros con < de un 32% de alumnado extranjero, según capital instructivo y procedencia

	Extranjeros		Autóctonos	
	Estudios obligatorios %	Estudios postobligatorios o universitarios %	Estudios obligatorios %	Estudios postobligatorios o universitarios %
Bachillerato	31,3	61,5	54,4	59,0
CFGM	68,8	38,5	45,6	41,0
(N)	(16)	(13)	(46)	(110)

Fuente: elaboración propia

Tabla 10.8. Transición a la educación postobligatoria del alumnado escolarizado en centros con > de un 32% de alumnado extranjero, según capital instructivo y procedencia

	Extranjeros		Autóctonos	
	Estudios obligatorios %	Estudios postobligatorios o universitarios %	Estudios obligatorios %	Estudios postobligatorios o universitarios %
Bachillerato	75,0	83,3	47,2	86,0
CFGM	25,0	16,7	52,8	14,0
(N)	(24)	(36)	(36)	(114)

Fuente: elaboración propia

Las tablas 10.7 y 10.8, por su parte, abordan las transiciones a la educación postobligatoria del alumnado extranjero y autóctono en función de su capital instructivo familiar en los dos tipos de centro según composición escolar por procedencia. En este caso, a diferencia de lo observado con la graduación, sí que se observan diferencias en cuanto al peso de cada itinerario en ambos tipos de centros. Así, mientras que el alumnado extranjero de familias con estudios obligatorios en los centros con menor presencia de alumnos extranjeros opta en un 31,3% por el itinerario académico, esta cifra asciende al 75% en el caso de los centros con mayor presencia de población extranjera. Respecto al alumnado extranjero de familias instruidas son también significativas las diferencias entre ambos tipos de centro según procedencia: el bachillerato es escogido por el 61,5% de estos alumnos en los centros con poca presencia de alumnado extranjero y por el 83,3% en aquellos otros donde el volumen de población extranjera es mayor. Entre los autóctonos, se observa una evolución dispar en función del capital instructivo, mientras que los de familias con estudios superiores incrementan notablemente la opción por el bachillerato en los centros con mayor presencia de alumnado extranjero (del 59% al 86%), aquellos otros de familias con estudios obligatorios ven ligeramente reducida su opción por el bachillerato (del 54,4% al 47,2%).

Estos datos muestra, pues, por una lado, la existencia de diferencias importantes en función de la composición escolar de los centros por procedencia para el conjunto del alumnado extranjero –con independencia de su capital instructivo familiar- y, por el otro, una clara distancia entre los diferentes perfiles de alumnos según capital instructivo familiar dentro de cada tipo de centro, distancia a favor del bachillerato en el caso de los alumnos de familias con mayor capital instructivo familiar (diferencias también observadas, aunque con menor intensidad, en el caso del alumnado autóctono). Por lo tanto, es posible afirmar que, a pesar de no haberse detectado diferencias en las probabilidades de graduación por parte del alumnado extranjero en función del perfil de centro según procedencia (sí en función de su capital instructivo), emergen ahora importantes variaciones en relación a las opciones de transición a la educación postobligatoria, siendo mucho más minoritario el itinerario

académico entre los alumnos extranjeros de los centros con menos de un 32% de alumnado inmigrado.

En conclusión, la introducción de la variable de capital instructivo obliga a matizar algunas de las diferencias observadas en el apartado anterior. Si bien la opción por el bachillerato sigue mostrando diferencias en función del capital instructivo (siendo los alumnos autóctonos y extranjeros de familias con estudios postobligatorios y universitarios más favorables a escoger este itinerario), es precisamente en función del capital instructivo que se observan cambios significativos en los diferentes centros según su composición escolar. De forma muy resumida, un incremento de la presencia de familias con estudios universitarios en los centros parece afectar más positivamente a los autóctonos de estudios postobligatorios o universitarios y a los extranjeros de estudios obligatorios. De hecho, entre el alumnado extranjero la diferencia entre centros solo se observa entre el alumnado de bajo perfil instructivo, que aparece como especialmente desaventajado en sus opciones por el itinerario académico en los centros con menor presencia de familias universitarias. En relación a la composición escolar por procedencia, esta se muestra influyente tanto para los alumnos extranjeros de familias instruidas como aquellos de entornos de menor capital, siendo los centros con mayor porcentaje de inmigración donde se encuentran los mayores porcentajes de escolarización en el bachillerato. Cabe recordar, de nuevo, la importancia de la graduación como filtro para las transiciones a la educación postobligatoria y la posibilidad de abandonar el sistema educativo e incorporarse al mundo laboral, marcadamente más elevada entre el alumnado extranjero de capital instructivo bajo.

10.2 La transición a la educación postobligatoria del alumnado extranjero: variables relacionales

Los datos hasta aquí expuestos demuestran el peso ejercido por las variables individuales (capital instructivo familiar y procedencia) por las de composición escolar (tanto por capital instructivo como por procedencia) sobre las transiciones a la educación postobligatoria. A diferencia de lo observado en la graduación, la elección de uno u otro itinerario formativo después de la ESO presenta importantes diferencias en las dos tipologías de centro analizadas. Además, teniendo bajo control este efecto, se mantiene como significativa la influencia de las variables individuales en la opción por los CFGM o el bachillerato.

Se introducen en este capítulo las variables relacionales, centrando la atención en el alumnado extranjero. Estas variables han sido operacionalizadas siguiendo la misma catalogación de

redes relacionales presentada en el capítulo anterior: por un lado, en función de su composición por procedencia (porcentaje de alumnado autóctono) y, por el otro, según capital instructivo (porcentaje de alumnado de familias con estudios universitarios).

10.2.1 Redes relacionales, procedencia y capital instructivo familiar

A lo largo de estas páginas, la variable “capital instructivo familiar” se ha ido configurando –tal como avanzaba la literatura específica– como la variable explicativa de mayor peso tanto para la graduación como para las transiciones a la educación secundaria postobligatoria. Es por esto que se hace necesario abordar el efecto de las redes relacionales, teniendo en cuenta la procedencia del alumnado y su capital instructivo.

De nuevo es necesario advertir de las limitaciones de la muestra que se apuntaba en el análisis relacional de la graduación. En este caso, además, el elevado porcentaje de alumnado extranjero que no ha superado con éxito la educación secundaria obligatoria limita el número de alumnos que transitan a la etapa postobligatoria. Y, como he reiterado en diversas ocasiones, la necesidad de elaborar progresivas subcategorías para controlar las variables explicativas anteriormente comentadas comporta ciertas complicaciones analíticas que se explicitarán a medida que sea oportuno⁴⁴ y obligan a ser cautos con las interpretaciones de las siguientes tablas.

Una primera aproximación a la tabla 10.9 constata el reducido número de alumnos de familias poco instruidas, tanto autóctonos como extranjeros, integrado en redes relacionales con mayor presencia de alumnos de familias con estudios universitarios. Entre los extranjeros este número es especialmente bajo, por lo que no es posible realizar un análisis sobre el peso de las redes relacionales. En el caso de los autóctonos, solo es posible observar dos categorías relacionales, en las que se aprecia una progresión en la opción por la vía académica, pasando del 46,6% (alumnado autóctono de familias con estudios obligatorios y redes relacionales con menos de un 33% de alumnos de familias con estudios universitarios) al 65% (alumnado del mismo perfil pero integrado en redes más heterogéneas en cuanto al capital instructivo). Cabe destacar que los porcentajes de opción por el bachillerato de la categoría relacional menos instruida no presentan diferencias en función de la procedencia, situándose en torno al 47% el porcentaje tanto de autóctonos como extranjeros que optan por el itinerario académico.

⁴⁴ Las tablas identifican en color gris aquellas categorías con un número insuficiente de casos para elaborar un análisis estadísticamente significativo.

Tabla 10.9. Transición a la educación postobligatoria del alumnado de familias con estudios obligatorios según procedencia y tipo de red relacional por capital instructivo familiar.

	Extranjeros			Autóctonos		
	%			%		
	Red < 33% familias estudios universitarios	Red 33-66% familias estudios universitarios	Red > 66% familias estudios universitarios	Red < 33% familias estudios universitarios	Red 33-66% familias estudios universitarios	Red > 66% familias estudios universitarios
Bachillerato	46,9	100,0	100,0	46,6	65,0	66,7
CFGM	53,1	0,0	0,0	53,4	35,0	33,3
(N)	(32)	(6)	(2)	(58)	(20)	(3)

Fuente: elaboración propia

Y la misma progresión se observa en el caso del alumnado con estudios postobligatorios o universitarios (tabla 10.10). En este caso, la existencia de un mayor número de alumnos de este perfil que han superado con éxito la educación obligatoria permite hacer un análisis de mayor profundidad. En primer lugar, los datos de escolarización en el bachillerato son superiores a los recogidos en la tabla anterior para todas las categorías, quedando manifiesto, de nuevo, el impacto del capital instructivo familiar sobre las transiciones a la educación postobligatoria. Una segunda lectura de la tabla muestra un incremento en la opción por el bachillerato entre el alumnado extranjero a medida que se incrementa la presencia en su red relacional de amigos de familias con estudios universitarios, pasando de un 74% en el caso de las redes menos instruidas a un 80% en aquellas más heterogéneas.⁴⁵ En el caso del alumnado autóctono, las cifras van en la misma línea, pudiéndose observar un incremento del 16% en la opción por el bachillerato al pasar de redes menos instruidas (63%) a redes heterogéneas (78,8%) y llegando al 90% en el caso de los alumnos autóctonos de familias instruidas que se relacionan principalmente con alumnado de su mismo perfil instructivo. Además, destacan, como ya hemos comentado anteriormente, unos mayores porcentajes en la opción por el bachillerato entre el alumnado extranjero, poniendo de manifiesto que entre el alumnado extranjero que obtiene el graduado existe una prioridad en el acceso al bachillerato.

⁴⁵ Es insuficiente el número de alumnos extranjeros de familias con estudios postobligatorios o universitarios integrados en redes con más de un 66% de alumnado de familias con estudios universitarios.

Tabla 10.10. Transición a la educación postobligatoria del alumnado de familias con estudios postobligatorios o universitarios según procedencia y tipo de red relacional por capital instructivo familiar.

	Extranjeros			Autóctonos		
	%			%		
	Red < 33% familias estudios universitarios	Red 33-66% familias estudios universitarios	Red > 66% familias estudios universitarios	Red < 33% familias estudios universitarios	Red 33-66% familias estudios universitarios	Red > 66% familias estudios universitarios
Bachillerato	74,2	80,0	100,0	63,0	78,8	90,9
CFGM	25,8	20,0	0,0	37,0	21,3	9,1
(N)	(31)	(15)	(3)	(108)	(80)	(33)

Fuente: elaboración propia

Los resultados de las tablas 10.11 y 10.12 ponen de manifiesto la falta de efecto de los grupos relacionales caracterizado por la procedencia de sus integrantes sobre la elección de itinerario de transición a la educación postobligatoria. Las opciones por el bachillerato no parecen ser sensibles a la composición de las redes relacionales por procedencia ni en el caso del alumnado autóctono ni extranjero, ni entre los alumnos de familias con estudios obligatorios ni entre aquellos otros de mayor capital instructivo familiar.

Tabla 10.11. Transición a la educación postobligatoria del alumnado de familias con estudios obligatorios según procedencia y tipo de red relacional por procedencia

	Extranjeros			Autóctonos		
	Red < 33% autéctonos %	Red 33-66% autéctonos %	Red > 66% autéctonos %	Red < 33% autéctonos %	Red 33-66% autéctonos %	Red > 66% autéctonos %
Bachillerato	65,0	35,7	83,3	50,0	30,0	55,1
CFGM	35,0	64,3	16,7	50,0	70,0	44,9
(N)	(20)	(14)	(6)	(2)	(10)	(69)

Fuente: elaboración propia

Tabla 10.12. Transición a la educación postobligatoria del alumnado de familias con estudios postobligatorios o universitarios según procedencia y tipo de red relacional por procedencia

	Extranjeros			Autóctonos		
	Red < 33% autóctonos %	Red 33-66% autóctonos %	Red > 66% autóctonos %	Red < 33% autóctonos %	Red 33-66% autóctonos %	Red > 66% autóctonos %
Bachillerato	77,8	75,0	78,9	75,0	80,0	72,3
CFGM	22,2	25,0	21,1	25,0	20,0	27,7
(N)	(18)	(12)	(19)	(4)	(15)	(202)

Fuente: elaboración propia

En resumen, allí donde es posible analizar el efecto relacional, sin tener bajo control el efecto centro, las redes relacionales por capital instructivo se muestran significativas tanto para autóctonos como para extranjeros, mientras que aquellas caracterizadas por el porcentaje de alumnos extranjeros no presentan cambios en la opción por el itinerario de la educación postobligatoria.

10.2.2 La composición de los centros y las redes relacionales por capital instructivo

El análisis del impacto de las variables individuales sobre los itinerarios escogidos para transitar a la educación postobligatoria por parte del alumnado extranjero ha puesto de manifiesto la necesidad de abordar los datos teniendo como marco de referencia el tipo de centro educativo en el cual los alumnos se escolarizan. Es por esto que en este apartado se presentan de forma segregada los datos en función de la composición social de los centros según capital instructivo y procedencia. Ahora bien, la combinación de las diferentes categorías de centro según composición escolar y de las variables individuales y relacionales comporta la imposibilidad de abordar de forma estadísticamente significativa algunos de los siguientes datos.

La tabla 10.13 recoge el análisis del efecto relacional sobre el alumnado autóctono de familias con estudios obligatorios según la composición escolar por capital instructivo de los centros en los que se escolarizan. Los datos recogidos ponen de manifiesto, en primer lugar, la imposibilidad de abordar el efecto relacional por capital instructivo en los centros con menor presencia de alumnos de familias con estudios universitarios, puesto que los alumnos que pertenecen a familias poco instruidas mayoritariamente establecen relaciones con alumnos de su mismo capital instructivo familiar. En los centros con mayor porcentaje de familias con estudios universitarios, se observa una progresión en función de la red relacional, de forma que mientras que el 30,8% del alumnado de familias de bajo capital instructivo que se

relaciona mayoritariamente con alumnos también de bajo perfil optan por el bachillerato, el porcentaje es muy superior (71,4%) entre aquellos que se integran en redes más heterogéneas. En relación al efecto centro, cabe comentar que para la categoría relacional menos instruida (menos de un 33% de familias con estudios universitarios), la opción por el bachillerato es marcadamente superior en los centros menos instruidos (51,1%) que en aquellos otros con mayor presencia de familias con estudios universitarios (30,8%).

Tabla 10.13. Transición a la educación postobligatoria del alumnado autóctono de familias con estudios obligatorios, según tipo de red relacional y composición escolar por capital instructivo

	Centro < 25% familias estudios universitarios %			Centro > 25% familias estudios universitarios %		
	Red < 33% familias estudios universitarios	Red 33-66% familias estudios universitarios	Red > 66% familias estudios universitarios	Red < 33% familias estudios universitarios	Red 33-66% familias estudios universitarios	Red > 66% familias estudios universitarios
Bachillerato	51,1	50,0	100,0	30,8	71,4	50,0
CFGM	48,9	50,0	0,0	69,2	28,6	50,0
(N)	(45)	(6)	(1)	(13)	(14)	(2)

Fuente: elaboración propia

Esta misma progresión se observa en la tabla 10.14, que recoge los datos referentes al alumnado autóctono de familias con estudios postobligatorios o universitarios. En ambos tipos de centro, se muestra una mayor predisposición hacia el bachillerato entre aquellos que forman partes de redes relacionales con mayor porcentaje de alumnado de familias instruidas. Se observa, además, la importancia del efecto composición escolar, puesto que los porcentajes de opción por el bachillerato son marcadamente superiores para todas las categorías relacionales en los centros con mayor presencia de familias con estudios universitarios, lo que contrasta con lo anteriormente comentado en el caso del alumnado con familias con estudios obligatorios. Estos datos recomiendan recordar el efecto que las propias políticas y dinámicas de centro parecen ejercer sobre la orientación de los alumnos a uno u otro itinerario.

Tabla 10.14. Transición a la educación postobligatoria del alumnado autóctono de familias con estudios postobligatorios o universitarios, según tipo de red relacional y composición escolar por capital instructivo

	Centro < 25% familias estudios universitarios %			Centro > 25% familias estudios universitarios %		
	Red < 33% familias estudios universitarios	Red 33-66% familias estudios universitarios	Red > 66% familias estudios universitarios	Red < 33% familias estudios universitarios	Red 33-66% familias estudios universitarios	Red > 66% familias estudios universitarios
Bachillerato	58,4	68,4	50,0	74,2	82,0	93,5
CFGM	41,6	31,6	50,0	25,8	18,0	6,5
(N)	(77)	(19)	(2)	(31)	(61)	(31)

Fuente: elaboración propia

La tabla 10.15 plantea mayores problemas de análisis derivados de la existencia de un menor número de alumnos extranjeros de bajo perfil instructivo familiar que han obtenido el graduado escolar y que han optado por mantenerse en el sistema educativo reglado. Para este perfil de alumno no es posible abordar el efecto relacional pero sí es observable, nuevamente, la importancia de la composición escolar de los centros. Tal y como se apuntaba en relación al alumnado autóctono, la comparación del mismo perfil de alumnos (extranjero, de familias con estudios obligatorios e integrado en redes relacionales poco instruidas) muestra una mayor predisposición hacia el bachillerato en los centros de menor perfil instructivo (50%), en comparación con los centros educativos con mayor presencia de familias con estudios universitarios (41,7%).

Tabla 10.15. Transición a la educación postobligatoria del alumnado extranjero de familias con estudios obligatorios, según tipo de red relacional y composición escolar por capital instructivo

	Centro < 25% familias estudios universitarios %			Centro > 25% familias estudios universitarios %		
	Red < 33% familias estudios universitarios	Red 33-66% familias estudios universitarios	Red > 66% familias estudios universitarios	Red < 33% familias estudios universitarios	Red 33-66% familias estudios universitarios	Red > 66% familias estudios universitarios
Bachillerato	50,0	100,0	0,0	41,7	100,0	100,0
CFGM	50,0	0,0	0,0	58,3	0,0	0,0
(N)	(20)	(1)	(0)	(12)	(5)	(2)

Fuente: elaboración propia

El efecto relacional es observable, en cambio, entre el alumnado extranjero de familias con estudios postobligatorios o universitarios escolarizados en los centros con mayor presencia de familias instruidas. En estos casos, el alumnado extranjero integrado en redes relacionales de bajo perfil instructivo opta en un 69,2% por el bachillerato, cifra que se incrementa hasta el 80% para las redes heterogéneas y alcanza el 100% entre los alumnos integrados en redes mayoritariamente formadas por hijos de familias con estudios universitarios. Coincidiendo con lo observado en el caso del alumnado extranjero de bajo perfil instructivo y contrastando con lo comentado respecto al alumnado autóctono de perfil instructivo elevado, los alumnos de familias extranjeras con estudios postobligatorios o universitarios presentan una mayor opción por el itinerario académico en los centros con una composición escolar de menor perfil.

Tabla 10.16. Transición a la educación postobligatoria del alumnado extranjero de familias con estudios postobligatorios o universitarios, según tipo de red relacional y composición escolar por capital instructivo

	Centro < 25% familias estudios universitarios %			Centro > 25% familias estudios universitarios %		
	Red < 33% familias estudios universitarios	Red 33-66% familias estudios universitarios	Red > 66% familias estudios universitarios	Red < 33% familias estudios universitarios	Red 33-66% familias estudios universitarios	Red > 66% familias estudios universitarios
Bachillerato	77,8	0,0	0,0	69,2	80,0	100,0
CFGM	22,2	0,0	0,0	30,8	20,0	0,00
(N)	(18)	(0)	(0)	(13)	(15)	(3)

Fuente: elaboración propia

En resumen, a pesar de las limitaciones de la muestra (que imposibilitan el análisis en los centros de menor perfil instructivo), se observa como en los centros con mayor presencia de familias con estudios universitarios, el incremento de la presencia de alumnos de familias instruidas en las redes relacionales va acompañado de un incremento en la opción por el bachillerato para el conjunto de alumnos autóctonos y para los extranjeros de familias con estudios postobligatorios o universitarios (no se puede analizar el efecto sobre los alumnos extranjeros de familias con estudios obligatorios puesto que se concentran en las categorías relacionales de perfil más bajo).

10.2.3 La composición de los centros y las redes relacionales por procedencia

El efecto relacional según procedencia sobre las transiciones a la educación postobligatoria es difícilmente abordable teniendo bajo control el efecto centro. Por un lado, en los centros con menos de un 32% de población extranjera, son pocos los casos de alumnos que transitan a la

educación postobligatoria, por lo que las categorías relacionales pierden poder explicativo. Por el otro, en los centros con mayor escolarización de extranjeros, se observa una clara concentración en redes relacionales principalmente integradas por connacionales, siendo muy reducidos los casos que se integran en redes más heterogéneas, imposibilitando así el análisis de estas variables. Es destacable que esto último sucede tanto entre el alumnado extranjero de familias con estudios obligatorios como entre aquellos de entornos familiares con mayor nivel de estudios.

Tabla 10.17. Transición a la educación postobligatoria del alumnado extranjero de familias con estudios obligatorios, según tipo de red relacional por procedencia y tipo de centro por procedencia.

	Centro < 32% extranjeros			Centro > 32% extranjeros		
	Red < 33% autóctonos %	Red 33-66% autóctonos %	Red > 66% autóctonos %	Red < 33% autóctonos %	Red 33-66% autóctonos %	Red > 66% autóctonos %
Bachillerato	42,9%	22,2%	0,0%	76,9%	60,0%	83,3%
CFGM	57,1%	77,8%	0,0%	23,1%	40,0%	16,7%
(N)	(7)	(9)	(0)	(13)	(5)	(6)

Fuente: elaboración propia

Tabla 10.18. Transición a la educación postobligatoria del alumnado extranjero de familias con estudios obligatorios, según tipo de red relacional por procedencia y tipo de centro por procedencia.

	Centro < 32% extranjeros			Centro > 32% extranjeros		
	Red < 33% autóctonos %	Red 33-66% autóctonos %	Red > 66% autóctonos %	Red < 33% autóctonos %	Red 33-66% autóctonos %	Red > 66% autóctonos %
Bachillerato	75,0%	75,0%	40,0%	78,6%	0,0	0,0
CFGM	25,0%	25,0%	60,0%	21,4%	0,0	0,0
(N)	(4)	(4)	(5)	(14)	(0)	(0)

Fuente: elaboración propia

El alumnado autóctono, por su parte, se concentra principalmente en las categorías con poca presencia de alumnado extranjero en ambos tipos de centro, de forma que tampoco es posible abordar el efecto relacional en los casos de mayor convivencia entre autóctonos y extranjeros.

Tabla 10.19. Transición a la educación postobligatoria del alumnado autóctono de familias con estudios obligatorios, según tipo de red relacional por procedencia y tipo de centro por procedencia.

	Centro < 32% extranjeros			Centro > 32% extranjeros		
	Red < 33% autóctonos	Red 33-66% autóctonos	Red > 66% autóctonos	Red < 33% autóctonos	Red 33-66% autóctonos	Red > 66% autóctonos
	%	%	%	%	%	%
Bachillerato	50,0	16,7	60,5	0,0	50,0	48,4
CFGM	50,0	83,3	39,5	0,0	50,0	51,6
(N)	(2)	(6)	(38)	(0)	(4)	(31)

Fuente: elaboración propia

Tabla 10.20. Transición a la educación postobligatoria del alumnado autóctono de familias con estudios postobligatorios y universitarios, según tipo de red relacional por procedencia y tipo de centro por procedencia.

	Centro < 32% extranjeros			Centro > 32% extranjeros		
	Red < 33% autóctonos	Red 33-66% autóctonos	Red > 66% autóctonos	Red < 33% autóctonos	Red 33-66% autóctonos	Red > 66% autóctonos
	%	%	%	%	%	%
Bachillerato	66,7	50,0	58,3	100,0	84,6	86,9
CFGM	33,3	50,0	41,7	0,0	15,4	13,1
(N)	(3)	(2)	(103)	(1)	(13)	(99)

Fuente: elaboración propia

10.3 El efecto neto de las diferentes variables (individuales, de composición y relacionales) sobre las transiciones a la educación postobligatoria

En el capítulo anterior abordábamos la transcendencia de las variables individuales (capital instructivo y procedencia), de composición escolar (por capital instructivo y procedencia) y relacionales (fundamentadas también en el capital instructivo y la procedencia para explicar las desigualdades en términos de graduación. El objetivo en este nuevo apartado es observar cómo se comportan estas mismas variables respecto a los itinerarios formativos del alumnado de 4º de ESO. El análisis estadístico mediante la regresión logística permite hacer una aproximación al impacto neto que las diferentes variables individuales, de composición y relacionales tienen sobre las posibilidades de optar por un determinado itinerario formativo una vez finalizada la educación obligatoria con éxito.

La variable dependiente abordada (Transición a la educación postobligatoria) distingue entre los alumnos que, habiendo obtenido el graduado escolar, optan por el itinerario académico (Bachillerato) y aquellos otros alumnos deciden seguir el itinerario profesionalizador (CFGM), entendiéndose que las probabilidades de escoger un itinerario son exactamente las inversas de

optar por el otro. La tabla 10.21 nos muestra los 7 modelos que nos aproximan a la capacidad explicativa de las variables individuales, de composición escolar y relacionales con mayor capacidad predictiva de optar por el bachillerato, expresando este peso en *odds ratio*.⁴⁶

Con respecto a las variables individuales se han tomado en consideración el sexo, el capital instructivo familiar (familias con estudios obligatorios / familias con estudios postobligatorios o universitarios) y la procedencia (extranjero / autóctono). Conviene aquí recordar que la variable sexo no ha sido abordada hasta ahora en la aproximación a la transición a la educación postobligatoria por las limitaciones propias de las tablas de contingencia y las específicas de la muestra aconsejaban relegar el abordaje de algunas variables para la regresión logística.

En cuanto a las variables de composición escolar,⁴⁷ estas se han operacionalizado de acuerdo con el capital instructivo de las familias de los alumnos (centros con más de un 25% de familias con estudios universitarios y centros con un porcentaje inferior de este perfil de familias) y según la procedencia (centros con más de un 32% de alumnado extranjero y centros con un porcentaje inferior). Finalmente, las variables relacionales, a diferencia de lo observado en las tablas de contingencia, no se han categorizado sino que se han introducido como variables continuas en el análisis, identificando dos tipos de redes relacionales en función del porcentaje de alumnado autóctono y del porcentaje de alumnado de familias con estudios universitarios integrantes.

La tabla 10.21 engloba los siete modelos creados para abordar el conjunto de variables de este estudio. Los tres niveles de variables recogidos (individual, composición escolar y relacional) se presentan como significativos, aunque no todas las variables lo son. Además, se observan diferencias interesantes respecto a lo apuntado en el análisis de la graduación, reforzando algunas de las conclusiones obtenidas a partir del análisis de las tablas de contingencia en el punto anterior. Al igual que en el caso de la graduación, aunque no siempre en la misma dirección, destacan aquellas variables construidas de acuerdo al capital instructivo familiar de los alumnos (sean individuales, relacionales o de composición). En cambio, las variables referentes a la procedencia solo aparecen como significativas al nivel de composición escolar (única variable que carecía de significatividad en el análisis de la graduación), sin que puedan

⁴⁶ En el apartado 9.3 (páginas 216-217) se explica con mayor detalle la lectura de estos resultados.

⁴⁷ Es necesario advertir de las limitaciones analíticas vinculadas al nivel de análisis de composición escolar. Dados los limitados centros educativos que integran la muestra, ocho en total, los resultados de este nivel han de ser interpretados con cautela, ante la falta de representatividad estadística.

ser atribuidas a la procedencia del alumno o la composición de sus redes relacionales según procedencia una mayor o menor opción por el bachillerato. El sexo se muestra significativo en todos los modelos. Finalmente, cabe mencionar que, tal y como apunta la literatura, los efectos de los diferentes niveles han de ser entendidos como complementarios, es decir, otorgando mayor protagonismo a las variables individuales, seguidas por las de composición social y, finalmente, con efectos matizados por las variables de carácter relacional.

Tabla 10.21. El efecto de las variables individuales, de centro y relacionales sobre la transición al bachillerato (modelo logístico, odds ratio)

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo 7
Efectos a nivel individual							
Mujer (Hombre)	1,75* (0,39)	1,85** (0,42)	1,86** (0,43)	1,87** (0,43)	2,50*** (0,63)	1,91** (0,44)	2,52*** (0,64)
Familias con estudios superiores (Familias sin estudios superiores)	2,51*** (0,59)	2,25*** (0,54)	2,41*** (0,58)	2,39*** (0,59)	2,03** (0,52)	2,32*** (0,58)	1,99** (0,52)
Autóctono (Extranjero)	0,80 (0,22)	0,85 (0,24)	0,99 (0,28)	0,98 (0,28)	0,78 (0,23)	0,83 (0,31)	0,71 (0,27)
Efectos de composición escolar							
Centro > 25% familias uni (Centro < 25%)		2,06** (0,47)		1,06 (0,32)	0,50* (0,17)	1,07 (0,32)	0,50* (0,17)
Centro > 32% extranjeros (Centro < 32%)			3,00*** (0,70)	2,89*** (0,87)	2,62** (0,81)	2,96*** (0,90)	2,67** (0,83)
Efectos relacionales							
% amigos de familias con estudios universitarios					1,04*** (0,01)		1,04*** (0,01)
% amigos autóctonos						1,00 (0,01)	1,00 (0,01)
Constante	0,56 (0,24)	0,37* (0,17)	0,79 (0,36)	0,26** (0,13)	0,13*** (0,07)	0,21** (0,12)	0,11*** (0,07)
X ²	21,99	32,08	44,86	44,90	78,07	45,44	78,24
Pseudo R ²	0,04	0,06	0,09	0,09	0,15	0,09	0,15
N	391	391	391	391	391	391	391

Variable dependiente: transición al Bachillerato

Odds ratio, entre paréntesis error típico

Nota: *** p<0,001 ** p<0,01, * p<0,05, † p<0,1

El modelo 1 recoge en exclusiva los efectos que las variables de carácter individual ejercen sobre las probabilidades de optar por el bachillerato en el paso a la educación postobligatoria. Los resultados muestran, como también apuntaban las tablas de contingencia, que el capital instructivo familiar es la principal variable explicativa de los itinerarios a la educación postobligatoria. Así, los alumnos de familias con estudios superiores (estudios postobligatorios o universitarios) presentan 2,5 veces más probabilidades de cursar bachillerato que sus compañeros de familias con estudios obligatorios, una vez superada con éxito la educación obligatoria. La variable sexo también muestra un impacto significativo, presentando las

alumnas 1,7 veces más probabilidades de optar por el bachillerato que sus compañeros. Finalmente, reforzando también las primeras conclusiones de las tablas de contingencia, la procedencia del alumnado, es decir, ser extranjero o autóctono, no se muestra como variable significativa en el análisis de la transición a la educación postobligatoria. En una mirada inversa, los chicos y los alumnos de familias con menor nivel de estudios presentan mayores probabilidades de optar por los ciclos formativos.

El modelo 2 incorpora la composición escolar según capital instructivo familiar, que se muestra estadísticamente significativa y plantea que las probabilidades de optar por el bachillerato son dos veces mayores en los centros con más de un 25% de familias con estudios universitarios que en aquellos otros centros menos capitalizados. De esta forma, sería posible indicar que los centros con más familias instruidas son aquellos en los que, además de disponer de mayores probabilidades de obtener la graduación, se opta más frecuentemente por el itinerario académico. De igual forma, la variable de composición escolar basada en la procedencia (modelo 3) se muestra estadísticamente significativa, apuntando que la escolarización en los centros con mayor porcentaje de alumnado extranjero incrementa en prácticamente tres veces las opciones de optar por el bachillerato que si esta se produce en centros en los que la presencia de extranjeros es inferior al 32%. Ahora bien, la introducción simultánea de las dos variables de composición escolar (por capital instructivo y procedencia) deja sin significatividad la variable de composición escolar por capital instructivo. Parece, pues, como dejaban intuir las tablas de contingencia, que la composición escolar por procedencia ejerce mayor peso en las transiciones a la secundaria postobligatoria que la composición escolar por capital instructivo, a diferencia de lo que ocurría en el caso de la graduación. Dicho de otra forma, si bien la composición por capital instructivo influye de forma clara sobre las opciones de graduación, teniendo bajo control el resto de variables individuales y de composición escolar, es la composición por procedencia la que se muestra más relevante para la explicación de la opción por el bachillerato o los ciclos formativos. Conviene recordar aquí la cautela con la que el análisis de la composición escolar debe ser abordado, dado el reducido número de centros de la muestra y el incremento del riesgo de colinealidad que presenta la variable de composición escolar (especialmente en el análisis de la transición a la postobligatoria que ha comportado una reducción significativa de los casos).

Las variables relacionales se incorporan, de forma separada, en los modelos 5 (porcentaje de amigos de familias con estudios universitarios) y 6 (porcentaje de amigos autóctonos). Las redes relacionales por procedencia no se muestran estadísticamente significativas, mientras

que las redes por capital instructivo familiar parecen incrementar en 1,03 veces las probabilidades de optar por el bachillerato por cada uno por ciento más de amigos de familias con estudios universitarios que se integran en la red de amistad. Es importante destacar cómo la introducción de esta variable relacional en el modelo incrementa notablemente la fuerza explicativa del sexo sobre las probabilidades de cursar bachillerato. En un sentido contrario, la introducción de la variable relacional por capital instructivo parece reducir la fuerza de la variable individual, que pasa de plantear que los alumnos de familias con estudios superiores tienen 2,3 veces más opciones de optar por el bachillerato que sus compañeros de familias menos instruidas, a situar la ventaja en 2 veces. Y el cambio más destacado afecta a la variable de composición escolar por capital instructivo. Una vez se introduce en el modelo el peso de las redes relacionales por capital instructivo, la composición escolar por capital instructivo no solo adquiere significatividad sino que modifica la dirección de su efecto, de forma que son los institutos más capitalizados donde se observa, ahora, una menor probabilidad de optar por el bachillerato (dos veces menos opciones en comparación con los centros con menor porcentaje de familias con estudios universitarios). La variable relacional por capital instructivo parece apuntar a la existencia de lógicas de transición diferenciadas para el alumnado integrado en redes de alto capital instructivo y redes de bajo capital instructivo dentro de un mismo centro educativo. Esto concuerda con lo observado en las tablas 10.15 y 10.16, en las que, a pesar de las limitaciones ya comentadas, parecía observarse una mayor transición al bachillerato en los centros menos instruidos para las categorías relacionales menos instruidas. No obstante, es también necesario apuntar las dudas que surgen tanto por la relación existente entre ambas variables (de composición y relacional), puesto que la composición escolar determina notablemente las posibilidades de contacto relacional, como por el reducido número de centros a partir de los cuales se ha construido la variable de composición.⁴⁸

Finalmente, el modelo 7, en el que se introducen de forma combinada las dos variables relacionales no plantea cambios respecto al modelo 5, por lo que las redes relacionales fundamentadas en el capital instructivo se mantienen significativas sobre las opciones de optar por el bachillerato y las redes relacionales según procedencia no muestran efecto alguno. Por su parte, las variables de sexo, capital instructivo familiar y composición escolar (tanto por procedencia como por capital instructivo) mantienen su efecto sobre las opciones de transitar al bachillerato una vez finalizada la educación secundaria obligatoria.

⁴⁸ Las dudas generadas por estas variables se han señalado a lo largo de esta investigación pero son especialmente relevantes en el estudio de la transición a la educación postobligatoria dada la reducción de casos que ha experimentado la muestra al dejar fuera de estudio el conjunto de alumnos que no han obtenido el graduado escolar.

10.3.1 Una mirada al modelo según procedencia

Una vez abordado el modelo general y observadas las variables con mayor peso sobre las probabilidades de optar por el bachillerato por parte del alumnado de la muestra, tal y como he hecho respecto a la graduación, y a pesar de que la variable procedencia no ha aparecido significativa en el modelo logístico, es oportuno observar si el resto de variables explicativas varían –y cómo lo hacen- su efecto sobre la transición a la educación postobligatoria en función de si nos centramos en el alumnado autóctono o el alumnado extranjero, manteniendo el resto de variables del modelo bajo control.

Tabla 10.22. Interacciones entre la variable procedencia y resto de variables individuales, de composición escolar y relacionales sobre transición a la educación postobligatoria (modelo logístico, *logit*)

	Modelo A (interacción capital instructivo familiar y procedencia)	Modelo B (interacción tipo de centro según procedencia y procedencia)	Modelo C (interacción red relacional según CI y procedencia)	Modelo D (interacción red relacional según procedencia y procedencia)
Efectos a nivel individual				
Mujer (Hombre)	0,93*** (0,25)	0,90*** (0,26)	0,92*** (0,25)	0,93*** (0,26)
Familias con estudios superiores (Familias con estudios obligatorios)	0,68 (0,52)	0,69** (0,26)	0,69** (0,26)	0,69** (0,26)
Autóctono (Extranjero)	-0,36 (0,51)	-0,18 (0,51)	-0,26 (0,51)	-0,23 (0,91)
Efectos de composición escolar				
Centro > 25% familias universitarias (Centro < 25%)	-0,69* (0,33)	-0,69* (0,34)	-0,68* (0,33)	-0,69* (0,33)
Centro > 32% Extranjeros (Centro < 32%)	0,98** (0,31)	1,21* (0,56)	0,97** (0,31)	0,98** (0,31)
Efectos relacionales				
% amigos de familias con estudios universitarios	0,04*** (0,01)	0,04*** (0,01)	0,04** (0,02)	0,04*** (0,01)
% amigos autóctonos	0,00 (0,01)	0,00 (0,01)	0,00 (0,01)	0,00 (0,01)
Interacciones				
EstudiosSuperiores # Autóctono	0,02 (0,59)			
Centro>32%Extranjeros # Autóctono		-0,29 (0,60)		
RedCapitalInstructivo # Autóctono			0,00 (0,02)	
RedProcedencia # Autóctono				0,00 (0,01)
Constante				
Constante	-2,19*** (0,65)	-2,28*** (0,64)	-2,24*** (0,64)	-2,25** (0,70)
X ²	78,24	78,47	78,31	78,26
Pseudo R ²	0,16	0,16	0,16	0,16
N	391	391	391	391

Variable dependiente: graduación

Coefficientes de regresión logística *logit*, entre paréntesis error típico

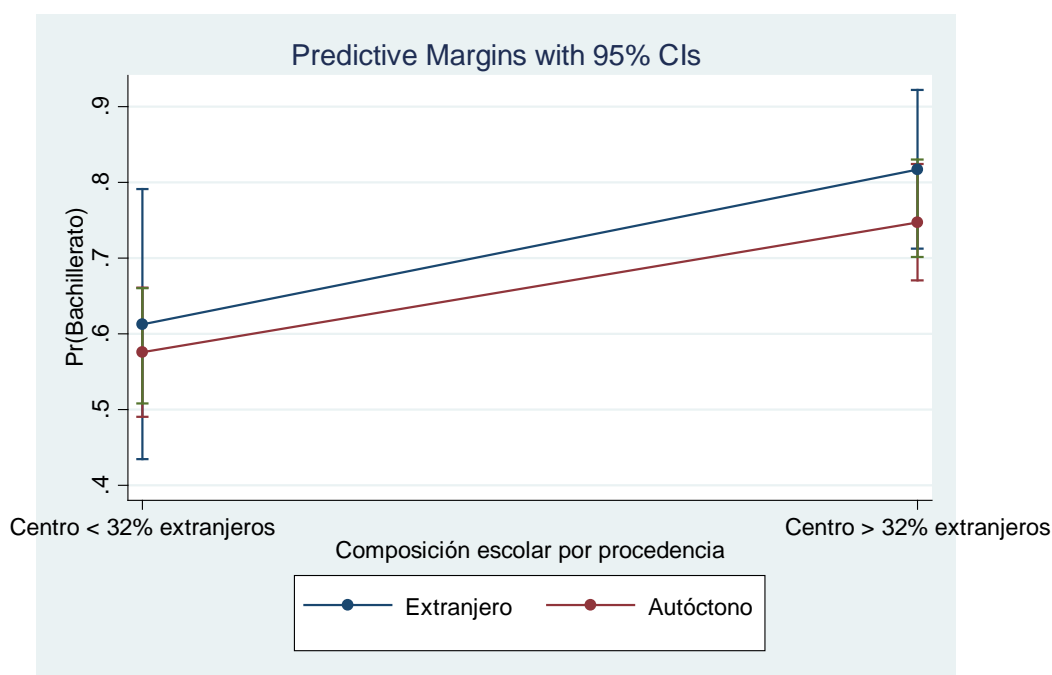
Nota: *** p<0,001 ** p<0,01, * p<0,05, † p<0,1

El cálculo de las interacciones (tabla 10.22) muestra que ninguna de las variables introducidas en el análisis presentan impactos diferenciados en función de la procedencia. A diferencia de lo observado para la graduación, donde -aunque ligeras- se observaban ciertas lógicas diferenciadas en el peso de las variables explicativas sobre autóctonos y extranjeros, en el caso de las transiciones al bachillerato ambos perfiles de alumnos se muestran igual de sensibles a los cambios en dichas variables.

Ni el modelo A, que recoge la interacción entre las variables individuales de capital instructivo familiar y procedencia, ni los modelos C y D que abordan la relación entre la variable individual de procedencia y las de efecto relacional de la red (basadas en el capital instructivo familiar de sus integrantes y la procedencia de los mismos) muestran un efecto diferenciado para extranjeros y autóctonos.⁴⁹

El único modelo que presenta, a pesar de ser muy reducido, un impacto diferencial para autóctonos y extranjeros es el modelo B, que mide la interacción entre la variable de composición escolar (por procedencia) y la procedencia como variable individual. Para los autóctonos, la escolarización en un centro con mayor porcentaje de alumnado extranjero aumenta la probabilidad de transitar al bachillerato en 0,92 (1,21 – 0,29), mientras que en el caso de los extranjeros el efecto de la composición escolar por procedencia se sitúa en 1,21.

Gráfico 10.1. Probabilidades predichas de la composición escolar por procedencia sobre la transición al bachillerato, según procedencia



⁴⁹ Ver gráficos de probabilidades predichas y efectos marginales en anexo C.

El gráfico de probabilidades predichas permite observar este impacto diferenciado. Sin embargo, esta diferencia en el impacto no es estadísticamente significativa (quizás por el escaso número de casos incluido en el análisis) con lo que tampoco podemos hablar de relación condicionada entre origen, composición escolar y su impacto en la transición al bachillerato.

10.4 Las expectativas a corto plazo: ¿y después de la ESO?

Como advertía al inicio del apartado sobre las transiciones a la educación postobligatoria, las opciones por el bachillerato o los CFGM están claramente influidas por el marco de posibilidades que constriñen las decisiones de los alumnos, especialmente por la obtención del graduado en educación secundaria. Es por esto que, una vez abordadas las transiciones efectivas, es decir, los itinerarios que finalmente han escogido los alumnos que han obtenido el graduado, creo conveniente analizar la transición deseada, es decir, aquella que expresaron los alumnos antes de finalizar el curso y, por lo tanto, sin saber si graduarían o no. A pesar de que es imposible anular completamente el efecto que la trayectoria académica del alumno tiene sobre la construcción de sus expectativas y, por lo tanto, de su posterior itinerario formativo; este apartado se plantea en clave comparativa respecto a lo observado en el punto anterior con dos objetivos: incorporar a la muestra los alumnos que no se han graduado y profundizar en el análisis de las preferencias según las variables del modelo.

Cabe advertir que en este caso la variable estudiada no es originalmente dicotómica, puesto que las opciones a seguir una vez finalizada la ESO son principalmente cinco: mundo laboral, Programa de Cualificación Profesional Inicial, Repetición de curso, CFGM y bachillerato. No obstante, en este apartado centraré la atención en la opción del bachillerato y los CFGM de forma separada, de forma que la variable inicial ha sido recodificada en dos variables separadas para poder establecer la correspondiente comparación respecto a la transición a la educación postobligatoria. En este caso, sin embargo, la dicotomía no se establece entre bachillerato y CFGM sino entre bachillerato y resto de opciones, por un lado, y CFGM y resto de expectativas a corto plazo, por el otro.

La tabla 10.23 recoge los modelos de regresión logística realizado para abordar el peso de las variables individuales, de composición y relacionales que influyen en la configuración, por un lado, del bachillerato y, por el otro, de los CFGM como expectativas a corto plazo del alumnado de 4º de ESO. Como apuntaba, a diferencia de la variable “Bachillerato/CFGM” como transición a la educación postobligatoria, en este caso se incluyen en el análisis todos los

alumnos de la muestra, con independencia de su graduación, certificación o repetición de curso, disponiendo de esta forma de un mayor número de casos. A diferencia también de las regresiones logísticas mostradas para la transición a la educación postobligatoria, en este apartado se han reducido el número de modelos a tres (uno por cada nivel de variables: individual, de composición escolar y relacional), con la voluntad de simplificar la comparativa.

Tabla 10.23. El efecto de las variables individuales, de centro y relacionales sobre las expectativas de transitar a Bachillerato y CFGM (modelo logístico, odds ratio)

	EXPECTATIVAS: BACHILLERATO			EXPECTATIVAS: CFGM		
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
Efectos a nivel individual						
Mujer (Hombre)	2,53*** (0,48)	2,54*** (0,4881)	4,29*** (0,9580)	0,47*** (0,09)	0,46*** (0,09)	0,36*** (0,07)
Familias estudios superiores (Familias estudios obligatorios)	3,13*** (0,62)	3,02*** (0,61)	2,41*** (0,53)	0,45*** (0,09)	0,44*** (0,09)	0,52** (0,11)
Autóctono (Extranjero)	1,36 (0,28)	1,47† (0,31)	0,40** (0,13)	1,48† (0,323)	1,38 (0,31)	2,55** (0,82)
Efectos de composición escolar						
Centro > 25% familias uni (Centro < 25%)		1,03 (0,24)	0,38*** (0,11)		1,44 (0,34)	2,76*** (0,75)
Centro > 32% extranjeros (Centro < 32%)		1,45 (0,33)	1,94** (0,50)		0,56* (0,13)	0,50** (0,12)
Efectos relacionales						
% amigos de familias con estudios universitarios			1,04*** (0,01)			0,97*** (0,00)
% amigos autóctonos			1,02*** (0,00)			0,99 (0,00)
Constante	0,12*** (0,04)	0,09*** (0,04)	0,01*** (0,01)	2,12* (0,73)	2,58* (0,95)	5,94*** (2,71)
X ²	65,06	69,08	148,2	34,46	40,76	73,14
Pseudo R ²	0,090	0,096	0,206	0,051	0,060	0,108
N	524	524	524	524	524	524

Variable dependiente: graduación

Odds ratio, entre paréntesis error típico

Nota: *** p<0,001 ** p<0,01, * p<0,05, † p<0,1

Una primera mirada a la tabla pone de manifiesto que las expectativas a corto plazo se construyen principalmente conforme a la dicotomía entre un itinerario académico (bachillerato) y un itinerario profesionalizador (CFGM). De este modo, los coeficientes mostrados, aún sin ser completamente simétricos, muestran una influencia opuesta para las dos variables dependientes abordadas en el análisis.

Respecto a las variables individuales (modelo 1), las chicas presentan 2,6 veces más probabilidades de plantearse el bachillerato como expectativa a corto plazo que sus compañeros, mientras que estos presentan 2,1 veces más probabilidades de preferir cursar un

CFGM. En relación al capital instructivo familiar, los alumnos de familias con estudios superiores (postobligatorios y universitarios) muestran tres veces más probabilidades de optar por el bachillerato que sus compañeros de familias con estudios obligatorios. En un sentido contrario, los alumnos de familias menos instruidas duplican las probabilidades de sus compañeros de familias con estudios superiores de plantearse los CFGM como itinerario. Finalmente, la procedencia no se muestra como significativa en este modelo inicial para las expectativas respecto al bachillerato, mientras que lo hace para los CFGM (los autóctonos presentan 1,5 veces más probabilidades de expresar su preferencia por el itinerario profesionalizador que sus compañeros extranjeros).

El modelo 2 incorpora al análisis las variables de composición escolar por procedencia y por capital instructivo. La composición escolar según el porcentaje de familias con estudios universitarios no se muestra significativa ni para las expectativas de transición al bachillerato ni para los CFGM. La composición escolar según porcentaje de alumnado extranjero presenta algunas diferencias en función de la variable dependiente abordada. Mientras que en el caso de las expectativas de transición al bachillerato carece de significatividad, para los CFGM se muestra significativa, de forma que en los centros con más de un 32% de alumnado extranjero se reducen a la mitad las probabilidades de querer optar por el itinerario profesionalizador. La inclusión de esta variable de composición en el modelo provoca, por un lado, la adquisición de significatividad de la variable individual de procedencia para el bachillerato (los autóctonos plantean 1,5 veces más probabilidades de optar por el bachillerato que los extranjeros) y, por el otro, la pérdida de significatividad en el caso de los CFGM.

El modelo completo (modelo 3) incluye las variables relacionales, tanto por capital instructivo como por procedencia. En este caso, todas las variables incluidas en el análisis de las expectativas de transición al bachillerato se muestran significativas, produciéndose algunos cambios interesantes en las variables individuales y de composición escolar anteriormente comentadas. En primer lugar, se amplía la fuerza de la variable sexo, de forma que las chicas presentan 4 veces más probabilidades de optar por el bachillerato que los chicos y estos 3,7 veces más probabilidades de optar por los CFGM. En segundo lugar, se reduce, aunque ligeramente, el impacto del capital instructivo familiar: los alumnos de familias con estudios superiores presentan 2,4 veces más probabilidades de preferir el bachillerato, mientras que presentan 2 veces menos probabilidades de elegir un CFGM. Y es el efecto de la variable procedencia la que experimenta una mayor modificación: se muestra claramente significativa tanto para las expectativas académicas como las profesionalizadoras y cambia la dirección de

su influencia para el caso del bachillerato: el alumnado extranjero presenta 2,5 más probabilidades de optar por el bachillerato que sus compañeros autóctonos y, a la inversa, el alumnado autóctono muestra 2,5 veces más probabilidades de optar por CFGM. La comparativa respecto a las transiciones efectivas pone de manifiesto la existencia de una misma orientación en la dirección de la influencia de la procedencia, acentuada en el caso de las expectativas (aunque cabe recordar que en el modelo de regresión logística de las transiciones la variable procedencia carecía de significatividad).

Las variables de composición escolar son también significativas en el modelo completo y apuntan a una fuerza distinta de la composición escolar según procedencia y según capital instructivo. Por un lado, la escolarización en los centros con mayor presencia de familias con estudios universitarios parece reducir las opciones por el bachillerato como expectativa a corto plazo y, por el otro, los institutos con mayor escolarización de alumnado extranjero incrementan las opciones por el itinerario académico. En un sentido contrario, en los centros más capitalizados se observan 2,7 más opciones de optar por CFGM, mientras que en los institutos con menor presencia de alumnado extranjero se incrementan las opciones por los CFGM. De este modo, al igual que apuntaba para las variables individuales, las expectativas a corto plazo refuerzan lo observado en las transiciones efectivas a la educación secundaria postobligatoria, enfatizando que las composiciones por capital instructivo y procedencia parecen tener efectos en direcciones contrarias.

Finalmente, el modelo 3 incluye las redes relacionales como variables explicativas. En primer lugar, incrementar un 1% la presencia de alumnado de familias con estudios universitarios en la red de amigos implica un aumento de 1,03 de las probabilidades de optar por el bachillerato y una reducción en la consideración de los CFGM como opción de futuro. En segundo lugar, las redes relacionales por procedencia se muestran solo significativas en las opciones por el bachillerato, de forma que el incremento de un 1% de los amigos autóctonos en la red relacional comporta un incremento del 1,02 en las probabilidades de optar por el bachillerato. Esta última influencia se muestra contradictoria respecto al peso observado de la variable procedencia a nivel individual y de composición escolar pero puede ser explicada a través de los espacios de contacto intercultural abordados en la primera parte de esta tesis, especialmente por la composición de los grupos de nivel.

En definitiva, la comparación entre las transiciones a la educación postobligatoria y las expectativas a corto plazo expresadas por los alumnos con anterioridad a la finalización del curso no presenta diferencias respecto a la dirección del efecto de las diferentes variables

incluidas en el modelo pero sí en relación a la fuerza de estas variables y a su significatividad.⁵⁰ En cuanto a la fuerza de las variables, el incremento de las distancias observadas pone de manifiesto el efecto de la graduación sobre la transición.

⁵⁰ Es conveniente recordar que para las expectativas a corto plazo se han incluido en el análisis el conjunto de alumnos mientras que para las transiciones efectivas a la educación secundaria postobligatoria solo se han analizado los casos de alumnos que han obtenido el graduado escolar. La ampliación de la muestra es especialmente importante para la variable procedencia, puesto que la proporción de alumnos extranjeros que no gradúan es muy superior al de autóctonos.

Recapitulando...

En esta segunda parte de la tesis han sido principalmente dos las variables dependientes abordadas para el estudio de las desigualdades en el rendimiento escolar del alumnado extranjero: obtención del graduado escolar y transición a la educación postobligatoria (bachillerato y ciclos formativos de grado medio). Con la intención de profundizar en la comprensión de ambos procesos, he ampliado la mirada con el análisis de dos variables complementarias: la certificación y las expectativas a corto plazo. De esta forma, si bien la variable *graduación* se plantea como la opción de obtener el graduado al finalizar la ESO (respecto a las probabilidades de no obtenerlo, entre las que se incluye la repetición de curso), la variable *certificación* centra su atención en finalizar la ESO con y sin el correspondiente graduado. Ambas variables abordan la acreditación al final de la ESO pero miden el rendimiento académico de manera distinta. Finalmente, la *transición a la educación postobligatoria* se ha analizado según el itinerario (bachillerato o CFGM) seguido por los alumnos que han obtenido el graduado escolar. Con la voluntad de reducir el peso de la obtención del graduado sobre la configuración de los itinerarios formativos, la variable *expectativas a corto plazo* permite conocer qué esperaban cursar los alumnos de cuarto de ESO una vez acabada la ESO en un momento en el que aún desconocían si obtendrían o no el graduado.

Las cuatro variables se han abordado utilizando dos herramientas estadísticas distintas: tablas de contingencia y regresiones logísticas binarias (*odds ratio*). Si bien las tablas de contingencia no permiten establecer directamente relaciones de causalidad, las aportaciones teóricas previas y el modelo más completo aportado por las regresiones logísticas permiten hacer una lectura que va más allá de la estricta descripción de la relación. Las regresiones logísticas, por su parte, han sido complementadas por el estudio de las interacciones entre algunas de las variables explicativas y la procedencia, con el objetivo de conocer si estas variables actúan de forma diferenciada sobre autóctonos y extranjeros.

A modo de recapitulación, este último apartado pretende detallar los efectos mostrados por las seis variables explicativas que han sido abordadas en el análisis del rendimiento escolar del alumnado, específicamente del alumnado extranjero. En los apartados anteriores, he abordado el modelo explicativo de cada variable dependiente, por lo que creo interesante cerrar el capítulo con una mirada transversal tomando como eje conductor las variables

explicativas. Son tres los niveles de análisis: el individual (sexo, procedencia y capital instructivo), el de composición escolar (por capital instructivo y procedencia) y el relacional (según capital instructivo y procedencia de las redes de amistad). Las conclusiones aquí recogidas han de entenderse enmarcadas en el modelo de análisis completo, es decir, teniendo siempre bajo control el resto de variables analizadas.

La primera variable individual contemplada ha sido el sexo. Las chicas doblan las probabilidades de obtener el graduado escolar que sus compañeros y casi las triplican cuando se plantea la dicotomía respecto a la certificación. Ser chica también comporta mayores probabilidades de optar por el bachillerato, tanto en las transiciones efectivas como en las expectativas a corto plazo. Se observa, pues, un mayor éxito escolar al finalizar la ESO por parte de las chicas y una mayor predisposición al itinerario académico, tanto entre quienes obtienen el graduado como entre aquellos que repiten curso.

El análisis del capital instructivo familiar ha puesto de manifiesto que los alumnos de familias con estudios universitarios disponen de mayores probabilidades de graduarse al final de la educación obligatoria en comparación con sus compañeros provenientes de familias sin estudios universitarios, siendo su efecto más acentuado en el caso de los alumnos extranjeros. Por su parte, el análisis sobre la certificación muestra un mayor abandono de la educación sin la obtención del graduado entre los alumnos de familias con estudios obligatorios o postobligatorios en comparación con aquellos otros de familias más instruidas.⁵¹ En la transición a la educación postobligatoria las mayores diferencias por capital instructivo se observan entre los alumnos de familias con estudios superiores (postobligatorios y universitarios) y aquellos otros de familias con estudios obligatorios, por lo que se ha modificado la codificación de esta variable. Los alumnos de familias más instruidas doblan las probabilidades de optar por el bachillerato y, en el caso de las expectativas a corto plazo presentan mayores probabilidades de preferir la vía académica que sus compañeros de familias con menor nivel de estudios. Ni en la transición efectiva ni en las expectativas, a diferencia de lo apuntado para la graduación, se observa un impacto diferenciado por procedencia de esta variable.

La procedencia, variable central en esta investigación, ha mostrado también una importante capacidad explicativa sobre las desigualdades tanto en la graduación como en la transición a la

⁵¹ En el modelo de regresión logística esta variable carece de significación estadística. En este sentido, cabe recordar que la muestra utilizada para el cálculo de la certificación no incluye a los alumnos que repiten curso, por lo que se reduce notablemente el número de alumnos de familias con estudios no universitarios (en más de un 15%), mientras que los alumnos de familias universitarias se ven reducidos solo en un 8%.

educación postobligatoria. Los alumnos autóctonos se gradúan en mayor proporción, doblando prácticamente las probabilidades de acreditarse de sus compañeros extranjeros. En cambio, en el caso de la certificación se reducen, notablemente, las distancias observadas por procedencia. En esa línea, las tablas de contingencia muestran una mayor predisposición por parte del alumnado extranjero a finalizar la educación secundaria sin el graduado escolar, pero las diferencias no son estadísticamente significativas en el análisis multivariante. En el caso de las transiciones a la educación postobligatoria son los alumnos extranjeros los que presentan una mayor opción por el bachillerato, distancia que se acrecienta en el análisis de las expectativas a corto plazo.

La composición escolar ha sido abordada de acuerdo a la procedencia de la población escolarizada distinguiendo entre centros con más y menos alumnado extranjero y con más y menos familias con estudios universitarios. Aquí, cabe hacer tres advertencias sobre la interpretación de los resultados. Por un lado, el reducido número de institutos de la muestra (ocho) supone una medida escasa de la variación contextual, a la vez que supone un obstáculo para obtener efectos estadísticamente significativos. En segundo lugar, las variables de composición escolar derivan de las variables individuales de capital instructivo y procedencia, es decir, son un agregado de dichas variables individuales y, a su vez, presentan una alta relación con las variables relacionales,⁵² por lo que la introducción de todas ellas en el conjunto, sumada a las limitaciones anteriormente comentadas, pueden generar algunas dudas interpretativas. Finalmente, a pesar de que existen variables que influyen o median en el efecto sobre el rendimiento académico de los alumnos, no tenemos medidas para algunas variables a nivel de centro más allá de la composición escolar.

El análisis de la composición escolar aporta elementos interesantes. Por un lado, los centros que escolarizan a más familias con estudios universitarios duplican las opciones de graduación de su alumnado en relación con los centros con menor capital instructivo agregado. Además, la evidencia señala la existencia de un efecto condicional entre capital instructivo agregado y procedencia de manera que son los alumnos autóctonos los que más se benefician de estar escolarizados en centros con un alto capital instructivo. Estos mismos resultados se observan respecto a la certificación, puesto que es en los centros más instruidos donde el abandono sin el correspondiente título es menor.

⁵² Cabe recordar que las pruebas señalan que los niveles de multicolinealidad están cómodamente dentro de los límites aceptables.

El efecto de la composición escolar por capital instructivo sobre las transiciones a la educación postobligatoria no es tan claro. Si bien el análisis bivariante muestra una mayor transición al bachillerato en los centros más instruidos, esto se limita a alumnos determinados, en concreto, a los alumnos autóctonos de familias con estudios superiores y a los extranjeros de familias con estudios obligatorios. En el análisis multivariante, además, la composición escolar por capital instructivo experimenta una modificación de la dirección de su influencia a medida que nuevas variables son incorporadas al modelo. Así, mientras que en el modelo que solo incorpora las variables individuales y de composición escolar por capital instructivo aparece como una variable significativa, la inclusión de la variable de composición escolar por procedencia anula la significación estadística de su efecto. Sin embargo, al añadir las variables relacionales el efecto del capital instructivo cambia de dirección -de forma que es en los centros con menor presencia de familias instruidas donde se incrementa la opción por el bachillerato- y adquiere, de nuevo, significación estadística. El análisis de las expectativas a corto plazo conduce exactamente a un mismo comportamiento de la variable de composición escolar. Estos datos me llevan a plantear dos posibles escenarios: por un lado, la existencia de una fuerte segregación intraescolar según el capital instructivo familiar de los alumnos y, por el otro, la relación existente entre composición escolar y criterios de transición a la educación postobligatoria. Respecto al primero, el modelo otorga a las redes relacionales un peso explicativo muy elevado, incluso capaz de anular o modificar el efecto de la composición escolar. Si bien los números globales muestran una mayor transición al bachillerato en los centros más instruidos, el itinerario académico parece reservarse principalmente para el alumnado de mayor rendimiento escolar, que, como se ha visto con anterioridad, es aquel que pertenece a familias más instruidas o, como apuntaré más adelante, el que se integra en redes mayoritariamente formadas por alumnos de familias instruidas. En otras palabras, la variable relacional por capital instructivo pone de manifiesto la existencia de lógicas de transición claramente diferenciadas para el alumnado integrado en redes de alto capital instructivo y redes de bajo capital instructivo dentro de un mismo centro educativo. Y aquí, es necesario recordar la relación existente entre estas redes relacionales y las agrupaciones por niveles que estructuran la organización de diversos centros de la muestra.

El segundo escenario remite, como advertía unas líneas antes, a la posibilidad que en los centros más capitalizados los niveles de exigencia para las transiciones al itinerario académico se endurezcan para reservar la vía académica a los estudiantes de mayor rendimiento; mientras que en los centros con un alumnado de menor rendimiento estos niveles sean algo más laxos. Por otro lado, es también posible apuntar a que en los centros en los que la

graduación es más elevada (centros con mayor perfil instructivo) se produzca una mayor diversificación de los itinerarios de educación postobligatoria, por lo que los CFGM se muestren como una opción más frecuente.

Por lo que se refiere a la variable de composición escolar por procedencia no se ha mostrado significativa para la graduación, puesto que no se han observado diferencias entre los dos perfiles de centro analizados. El estudio de la certificación, aún sin mostrar significación en la regresión logística para la composición escolar por procedencia, ha permitido observar algunas diferencias interesantes: en los centros con mayor presencia de alumnado extranjero se observa una mayor incidencia de las repeticiones, mientras que en los centros con menor escolarización de extranjeros las no graduaciones se traducen principalmente en certificaciones, es decir, abandonos de la escolarización sin obtener el graduado escolar. La composición escolar por procedencia adquiere mayor peso explicativo en el análisis de las transiciones a la educación postobligatoria y las expectativas a corto plazo. En primer lugar, se observa una mayor opción por el bachillerato en los centros con mayor porcentaje de alumnado extranjero. Además, la composición escolar por procedencia, según el análisis de las interacciones, parece tener un ligero mayor efecto sobre el alumnado extranjero que sobre los autóctonos. En este sentido, siguiendo la misma línea interpretativa que en el caso de la composición escolar por capital instructivo, es posible intuir que en los centros con mayor presencia de alumnado extranjero se anima al bachillerato a una parte de estos alumnos a partir del establecimiento de criterios de acceso más flexibles, que tengan en cuenta las circunstancias especiales que acompañan la escolarización del alumnado inmigrado (tiempo de adaptación, aprendizaje de la lengua...). En cambio, en aquellos otros institutos donde el número de alumnos extranjeros es más reducido, el establecimiento de criterios estándar basados en la evolución esperada por parte del alumnado autóctono (principalmente porque es este alumnado el que ha seguido con mayor normalidad la escolarización reglada) conduce a un menor número de recomendaciones de la vía académica para el alumnado extranjero (especialmente el de reciente incorporación).

Finalmente, el modelo explicativo del rendimiento académico incluye dos variables de carácter relacional: el porcentaje de amigos de familias con estudios universitarios y el porcentaje de integrantes autóctonos de la red relacional más cercana. Las tablas de contingencia han mostrado importantes limitaciones para el abordaje de este nivel, principalmente por la voluntad de mantener bajo control el efecto de composición escolar. A pesar de esto, son interesantes algunas de las observaciones resultantes, especialmente aquellas que ponen de

manifiesto que el efecto relacional observado se circunscribe al alumnado de familias de menor nivel de estudios y/o al alumnado extranjero. En otras palabras, son los estudiantes de familias menos capitalizadas y los alumnos extranjeros (en su conjunto) los que se muestran más sensibles a las composiciones de sus redes de amistad. En relación a la graduación, tanto las redes por capital instructivo como las de procedencia se muestran significativas, incrementando las opciones de graduar a medida que se aumenta la presencia de compañeros de familias con estudios universitarios y de alumnos autóctonos en el grupo de amigos, siendo más fuerte el efecto del primer tipo de red. Además, como comentaba, los alumnos extranjeros se muestran más sensibles a las variaciones en las composiciones por procedencia de sus redes relacionales. El análisis de la certificación, por su parte, confirma la existencia de un cierto efecto de las variables relacionales, en la misma línea de lo observado respecto a la graduación.

En el análisis de las transiciones a la educación postobligatoria solo las redes por capital instructivo se mantienen como significativas, pero es aquí necesario advertir de que la reducción del número de extranjeros en la muestra (a causa de la no obtención del graduado escolar) dificulta el análisis del efecto relacional por procedencia. La ampliación de la muestra para el estudio de las expectativas a corto plazo permite abordar el efecto de la composición por procedencia, poniendo de manifiesto que a medida que se incrementa el número de autóctonos en la red de amigos, se aumenta la preferencia por el bachillerato (aunque no se observa el efecto contrario en el análisis de las expectativas de transición a los CFGM). En este punto es interesante destacar la aparente contradicción existente entre la variable procedencia a nivel individual (mayor preferencia por el bachillerato entre los extranjeros) y la relacional (mayor preferencia por el bachillerato cuando se incrementa la presencia de autóctonos en la red relacional). Aquí, de nuevo, es necesario recurrir a la relación existente entre los criterios de configuración de los grupos-clase seguidos por los diferentes institutos y su relación con la configuración de las redes relacionales de los alumnos. Volveré más adelante sobre esta cuestión pero conviene apuntar aquí que las redes integradas mayoritariamente por autóctonos se configuran en grupos clase ordinarios o de alto rendimiento (donde la presencia de alumnado autóctono es claramente mayoritaria), por lo que el efecto de la composición de la red relacional por procedencia puede estar expresando la asistencia del alumno a un grupo escolar de rendimiento elevado, que es a su vez donde se observa una mayor predisposición a cursar el itinerario académico.

Capítulo 11. A modo de conclusión

En este último capítulo no pretendo resumir los principales resultados presentados a lo largo de los nueve capítulos previos -puesto que ese ha sido el objetivo de las recapitulaciones que han cerrado cada una de las partes de la tesis-, sino concluir la investigación con algunas reflexiones que aporten una mayor cohesión a la exposición.

Propongo unas conclusiones estructuradas en tres apartados. En el primero, llevo a cabo el contraste de las hipótesis que dieron origen a la investigación. En el segundo, abordo algunas reflexiones genéricas en clave de política pública, enfatizando las conexiones existentes entre la primera y segunda parte de la tesis. Y, finalmente, en el tercer apartado proyecto algunas líneas de continuación para investigaciones futuras.

10.1 Contraste de hipótesis

Un total de diez hipótesis específicas fueron formuladas al inicio de esta tesis, partiendo de lo observado por la literatura especializada pero también de los indicios detectados en investigaciones previas. La mayor parte de estas hipótesis se dirigen a la primera parte de la tesis, en la que he abordado la configuración de las redes relacionales del alumnado extranjero en el marco de los centros de educación secundaria. Un número más reducido de hipótesis han motivado la segunda parte de la investigación en la que se ha analizado el rendimiento académico del alumnado extranjero y el impacto de las redes de amistad sobre este. Los resultados de la investigación permiten verificar la mayor parte de las hipótesis planteadas pero también refutar alguna de ellas. Veámoslas más en detalle.

H 1.1 Los alumnos autóctonos y extranjeros responden a lógicas relacionales diferenciadas.

El trabajo de campo ha permitido obtener un número elevado de respuestas a las preguntas sobre las motivaciones para escoger el grupo de compañeros con el que los alumnos se relacionan dentro del centro educativo y los argumentos esgrimidos para evitar a otros. El análisis por procedencias ha puesto de manifiesto que las lógicas relacionales de extranjeros y autóctonos difieren en algunos puntos. Si bien para ambos el instituto es el principal contexto de creación o refuerzo de los nexos relacionales, las segundas y terceras opciones plantean importantes diferencias. En primer lugar, los autóctonos aluden a la infancia y la escuela

primaria con mayor frecuencia que el alumnado extranjero. Aunque las tasas de mantenimiento de amistad en la transición de la primaria a la secundaria son muy similares entre ambos perfiles de alumnos (situándose en torno al 50%), la incorporación directa a la secundaria de la mayor parte del alumnado extranjero de la muestra reduce notablemente el peso de las amistades anteriores a la entrada al instituto, lo que limita notablemente sus posibilidades relacionales.

En segundo lugar, los extranjeros hacen referencia tanto como motivo de conexión como de descarte a la lengua y la procedencia, categorías prácticamente inexistentes entre los autóctonos. Algunos elementos invitan a la reflexión. Por un lado, que el alumnado autóctono, a pesar de tener reducido contacto con extranjeros, no plantee ninguna de estas categorías como factor de descarte; lo que, ligado al análisis de las entrevistas, ha puesto de manifiesto la invisibilidad del colectivo extranjero para una parte importante del alumnado autóctono. Y por el otro, la importancia otorgada a la lengua por el alumnado latinoamericano, a pesar de estar escolarizado en centros de mayoría castellanohablante. En este sentido, se ha observado el uso de la lengua como identificador de la procedencia y la creación de fronteras comunicativas más simbólicas que reales.

En tercer lugar, el compartir hobbies y aficiones tiene especial fuerza entre el alumnado autóctono, mientras que entre los extranjeros, sobre todo entre aquellos con mayor dificultad lingüística y menor tiempo en el país receptor, se reduce el peso de este criterio. Las entrevistas han puesto de manifiesto que el escaso valor asignado a los gustos y preferencias entre una parte del alumnado tiene traducción en la búsqueda de amistades fuera del centro con las que sí se comparten hobbies y aficiones. Consecuentemente, las amistades del instituto quedan circunscritas al interior del mismo, a diferencia de los autóctonos que plantean un mayor ocio compartido fuera del centro escolar con los compañeros de clase.

Cabe destacar, finalmente, que las diferencias no se limitan a la dicotomía entre autóctonos y extranjeros, sino que existen importantes disparidades en las lógicas relacionales de los grupos procedentes de diferentes contextos geográficos.

H_{1.2} *La procedencia influye en el establecimiento de lazos de amistad, incrementándolo en los casos en los que es compartida por ambos alumnos.*

En la mayor parte de los institutos de la muestra los espacios monoculturales integrados por alumnado extranjero son reducidos, siendo los espacios interculturales habituales, aunque coexistentes con espacios en los que el alumnado autóctono se mantiene al margen de

cualquier tipo de vínculo con el alumnado inmigrante. En algunos centros, no obstante, se observa una mayor ruptura relacional protagonizada por el aislamiento de ciertos colectivos (principalmente de origen chino pero también de Indostán).

El análisis lleva a afirmar que existen determinadas fracturas relacionales, fundamentadas en la existencia de importantes volúmenes de alumnos de una misma procedencia, que limitan o incluso imposibilitan el contacto intercultural. Sin llegar a estos casos extremos, en los diferentes institutos de la muestra la procedencia se perfila como un criterio cohesionador de especial fuerza, incluso para el alumnado extranjero con más años de escolarización en el país de acogida. No existe en estos casos un repliegue relacional total fundamentado en el origen, pero la visualización de las redes permite identificar una mayor atracción entre alumnos que comparten, más allá de otros factores, la procedencia o el haber experimentado un proceso migratorio.

H_{1.3} *Los alumnos extranjeros que han cursado la educación primaria en el país receptor presentan un mayor número de vínculos relacionales con alumnos autóctonos.*

Cursar educación primaria en el país de acogida parece proporcionar al alumnado extranjero dos herramientas relacionales importantes: por un lado, un mayor conocimiento de la lengua vehicular y, por lo tanto, mayores posibilidades de comunicación; por el otro, unos nexos relacionales con los que reducir los riesgos de aislamiento relacional. Ahora bien, esta segunda herramienta sólo se materializa en los casos en los que el alumno extranjero transita a la educación secundaria acompañado por compañeros de la primaria. En caso contrario, cuando su incorporación al instituto se realiza sin este cojín relacional previo, parece observarse una mayor predisposición al repliegue relacional basado en la procedencia, estableciendo vínculos de amistad con alumnos extranjeros, muchos de ellos incorporados directamente a la educación secundaria.

A pesar de que para todos los institutos el nivel de interculturalidad de las redes de 4º de ESO es inferior al de las originadas en la escuela primaria (seguramente por la ampliación del porcentaje de alumnado extranjero durante esta segunda etapa), se observan ciertas diferencias entre los institutos, diferencias explicadas por el grado de contacto intercultural de las redes originarias. Una mirada más micro a los alumnos extranjeros que transitan a la educación secundaria con amistades conformadas en la escuela primaria permite afirmar que son aquellos con mayor contacto intercultural en la etapa anterior los que amplían sus redes relacionales con alumnado autóctono y, a la inversa, aquellos alumnos extranjeros que

transitan a la secundaria con redes mayoritariamente monoculturales tienden a acrecentar su repliegue relacional fundamentado en la procedencia durante la educación secundaria.

Así pues, la educación primaria puede impulsar el contacto intercultural durante la secundaria pero requiere de algunos requisitos añadidos: que exista este tipo de contacto durante la etapa primaria y que la transición a la secundaria se produzca de forma acompañada.

H_{1.4} *La asistencia al aula de acogida comporta un mayor repliegue relacional entre el alumnado extranjero y, por lo tanto, reduce los lazos interculturales.*

El análisis de redes ha permitido observar una mayor proximidad relacional entre los alumnos que han compartido un mismo proceso de escolarización diferenciada, de forma que se sitúan en ubicaciones diferentes de la red en función de si están aún vinculados al dispositivo de atención a la diversidad, si lo estuvieron en algún momento pero no en la actualidad o si nunca lo han estado. Estas posiciones diferenciadas, además, parecen asociarse a una gradación de la centralidad relacional de forma que los alumnos extranjeros que nunca han pasado por el aula de acogida (y que son, principalmente, alumnos llegados durante la primaria) ocupan posiciones de mayor centralidad, los alumnos que aún están escolarizados en ella quedan relegados a posiciones periféricas y aquellos que asistieron pero no lo hacen actualmente se sitúan en posiciones intermedias.

Ahora bien, este efecto cohesionador parece afectar principalmente a los alumnos de la procedencia mayoritaria, mientras que los alumnos de grupos minoritarios quedan al margen. Para los alumnos de procedencias minoritarias, la presencia en el dispositivo de atención a la diversidad de mayorías a las que se sienten ajenos se traduce en una cierta incomodidad o distancia, lo que les lleva a expresar su preferencia por establecer vínculos relacionales en el aula ordinaria, sea con alumnos de otras minorías, sea con alumnado autóctono.

Paradójicamente, aunque los datos muestran una mayor proximidad entre los alumnos extranjeros de la procedencia mayoritaria que han compartido aula de acogida, estos tienden frecuentemente a justificar sus vínculos de amistad de acuerdo a la procedencia, obviando el aula de acogida. No obstante, el discurso de estos alumnos ha puesto de manifiesto que el valor del aula de acogida como contexto de creación de amistad se reduce a medida que se incrementa el tiempo de escolarización en el centro, siendo mucho mayor entre los alumnos de reciente incorporación que entre aquellos que ya no asisten a ella. Se observa así que, con el paso del tiempo, los alumnos tienden a ampliar sus redes con alumnos de la misma procedencia con los que no han coincidido en el dispositivo de atención a la diversidad, lo que

les lleva a reinterpretar su propio proceso relacional, reduciendo el peso de los primeros momentos y, por lo tanto, del aula de acogida, e incrementando, por el contrario, la importancia otorgada a la procedencia como factor de cohesión relacional.

En definitiva, las aulas de acogida impulsan la creación de vínculos entre los alumnos que en ella coinciden pero estos efectos parecen limitarse a los lazos relacionales que comparten, de entrada, otros atributos como la procedencia, por lo que esta acaba siendo identificada como el factor de unión.

H_{1.5} *La organización de los grupos-clase del aula ordinaria de acuerdo a niveles de aprendizaje comporta una mayor separación relacional entre alumnos de grupos diferentes.*

Han sido tres las variables analizadas como caracterizadoras de los grupos-clase de referencia: la ratio del grupo, el porcentaje de alumnado extranjero y la adscripción a un determinado nivel de aprendizaje (grupos ordinarios, de refuerzo o avanzados). Las tres variables parecen ejercer influencia tanto sobre la cohesión interna del grupo como las relaciones entre grupos diferentes. Los grupos más reducidos y con menor porcentaje de alumnado extranjero son los que muestran una mayor densidad relacional, es decir, lo que se presentan más cohesionados. A medida que el grupo amplía la ratio y/o se incrementa la presencia de alumnado extranjero, esta cohesión interna se reduce a causa del auge de lógicas de repliegue relacional basadas en la procedencia. Respecto a la caracterización del grupo según el nivel de aprendizaje, manteniendo bajo control el resto de variables, se observa una influencia contrapuesta entre pertenecer a un grupo de refuerzo o estar adscrito a un grupo avanzado. Es decir, en grupos de igual tamaño e igual porcentaje de alumnos extranjeros, los grupos avanzados muestran una mayor densidad en comparación con los ordinarios, mientras que en los grupos de refuerzo la cohesión interna se muestra más baja.

La influencia de las agrupaciones flexibles o por niveles de aprendizaje se observan, además, en la relación entre grupos-clase. En aquellos centros en los que todos los grupos son ordinarios y se crea un único grupo de refuerzo, el análisis de redes ha mostrado un mayor aislamiento de este grupo, mientras que las relaciones son más frecuentes entre miembros del resto de grupos. En cambio, en los centros en los que todos los grupos son ordinarios y por lo tanto heterogéneos, las dinámicas relacionales intergrupales no permiten observar lógicas de aislamiento relacional. Finalmente, en los institutos en los que cada uno de los grupos se vinculan a niveles de aprendizaje diferenciados, parecen ser los grupos de nivel avanzado los

que muestran una mayor separación en la red global del centro, observándose menores lazos entre estos y los grupos ordinarios y de refuerzo.

H_{1.6} *La organización de los grupos-clase del aula ordinaria sin vinculación con niveles de aprendizaje comporta un mayor contacto intercultural entre alumnado autóctono y extranjero.*

El grado de interculturalidad de las redes de amistad del alumnado extranjero no parece estar influida por su vinculación a niveles de aprendizaje. A diferencia de lo observado respecto a la cohesión intragrupal e intergrupala, la interculturalidad se ve afectada sólo por la ratio del grupo y el porcentaje de extranjeros y no por la existencia de agrupaciones flexibles. En este sentido, el contacto entre alumnado autóctono y extranjero crece a medida que disminuye la ratio del grupo y cuando el porcentaje de extranjeros es más reducido, tanto en los grupos homogéneos de aprendizaje como en los heterogéneos.

Ahora bien, a pesar de que los niveles de aprendizaje no influyen directamente sobre el grado de contacto intercultural, cabe tener presente que sí que ejercen una importante influencia delimitando las posibilidades de contacto entre grupos. En otras palabras, los alumnos extranjeros buscan establecer sus relaciones con más o menos compañeros autóctonos en función del número de alumnos y de extranjeros con los que comparten clase pero estas relaciones siguen las lógicas relacionales generales, evitando el contacto con los grupos-clase que se muestran más aislados en el conjunto de la red (de refuerzo en unos casos, avanzados en otros).

H_{General} Parte I “La organización de los centros educativos influye en la configuración de las redes de amistad que en ellos se producen y, por lo tanto, afecta las relaciones entre alumnos autóctonos y extranjeros”

La respuesta a la primera pregunta de investigación (*¿Influye la organización de los institutos de educación secundaria sobre el establecimiento de lazos relacionales entre el alumnado extranjero y autóctono?*) lleva a verificar la hipótesis general que engloba las seis hipótesis específicas que acabo de detallar. La planificación de las transiciones de la educación primaria a la secundaria, las aulas de acogida y el diseño de las aulas ordinarias influyen sobre el tipo de redes de amistad del alumnado extranjero lo que convierte a la organización de los centros educativos en instrumentos de intervención sobre las posibilidades de contacto intercultural.

H_{II.1} *El incremento de amigos autóctonos en las redes relacionales del alumnado extranjero comporta una mayor probabilidad de obtener el graduado escolar por parte de este alumnado.*

El modelo de análisis multivariante, en el cual se mantienen bajo control las variables individuales y de composición escolar, ha mostrado la existencia de un cierto efecto de la composición de las redes de amistad sobre las probabilidades de obtener el graduado escolar. En este sentido, a medida que se incrementa el número de autóctonos en la red relacional del alumno, se observa un aumento de sus probabilidades de graduación. Ahora bien, este efecto es reducido y ampliamente superado por la composición de las redes relacionales según capital instructivo. Es decir, los alumnos se muestran más sensibles a las variaciones en el número de compañeros de familias instruidas con los que se relacionan que al incremento de alumnos autóctonos. Estos resultados afectan tanto al alumnado autóctono como al alumnado extranjero, con un único matiz: las interacciones han permitido observar un mayor impacto de las redes por procedencia sobre el alumnado extranjero.

Hay que tener presente que el efecto relacional es complementario de los efectos de las variables individuales y de composición escolar, por lo que es necesario hacer referencia a estos otros factores. Los resultados de la investigación han sido concluyentes respecto a las variables individuales: las chicas doblan las probabilidades de obtener el graduado escolar que sus compañeros, los alumnos de familias con estudios universitarios disponen de mayores probabilidades de graduarse en comparación con los estudiantes de familias poco instruidas y los autóctonos gradúan en mayor proporción que sus compañeros extranjeros. Además, las opciones de graduación se duplican en los centros con más familias con estudios universitarios. La única variable que no se ha mostrado significativa en el análisis ha sido la composición escolar por procedencia, por lo que no se han observado diferencias respecto a la graduación en función del porcentaje de extranjeros escolarizados.

H_{II.2} *Los alumnos extranjeros que se integran en redes relacionales interculturales reducen las probabilidades de abandonar la educación secundaria obligatoria sin el graduado correspondiente e incrementan su opción por la repetición de curso en caso de no superar satisfactoriamente 4º de ESO.*

El análisis de la certificación ha confirmado la existencia de un cierto efecto de las variables relacionales, en el mismo sentido que lo observado respecto a la graduación. Los alumnos parecen reducir las posibilidades de abandonar la educación sin obtener el graduado escolar

correspondiente a medida que incrementan sus nexos relacionales con alumnos autóctonos y con alumnos de familias con estudios universitarios.

Como comentaba antes, el efecto de las variables relacionales ha de entenderse como complementario al de las variables individuales y de composición que han demostrado tener un mayor peso explicativo del rendimiento académico. La observación de la graduación sin tener en cuenta a los alumnos que optan por la repetición de curso muestra una mayor distancia entre sexos (los chicos triplican las probabilidades de finalizar la educación secundaria sin el correspondiente título) y una reducción del peso del capital instructivo familiar y la procedencia, que carecen de significatividad en el análisis multivariante. A pesar de que los alumnos de familias universitarias y los alumnos autóctonos certifican en menor porcentaje que los alumnos de familias menos instruidas y que los extranjeros, las distancias entre estos perfiles de alumnos se matizan en comparación con la graduación, lo que indica que una parte del efecto detectado previamente se debe a una mayor repetición entre estos perfiles de alumnos. En el caso de las variables de composición escolar, en los centros con mayor número de familias universitarias la certificación es menos frecuente y en las tablas de contingencia muestran que es en los centros con menor presencia de extranjeros donde estos presentan unas tasas de certificación más elevadas y, por lo tanto, unos índices de abandono más altos, aunque esta última variable carece de significatividad estadística en el análisis multivariante.

H_{11.3} *La pertenencia a redes de amistad interculturales provoca en el alumnado extranjero una mayor probabilidad de transitar al bachillerato y reduce la opción por los ciclos formativos de grado medio.*

En el análisis de las transiciones a la educación postobligatoria solo las redes por capital instructivo muestran tener impacto sobre las probabilidades de transitar al bachillerato, por lo que la inclusión de un alumno en redes más o menos interculturales no parece tener efecto sobre su trayectoria formativa.

Las transiciones al bachillerato, en cambio, están claramente influidas por variables individuales. Ser chica comporta mayores probabilidades de optar por el bachillerato, los alumnos de familias con estudios superiores (postobligatorios y universitarios) doblan las probabilidades de optar por el itinerario académico en comparación con sus compañeros de familias menos instruidas y los alumnos extranjeros presentan una mayor opción por el bachillerato. En cuanto a las variables de composición escolar, son los centros con menor

presencia de familias con estudios superiores y los institutos con mayor porcentaje de alumnado extranjero donde se observa una mayor opción por el itinerario académico.

H II.4 El aumento de la interculturalidad en las redes relacionales del alumnado extranjero comporta unas mayores expectativas académicas a corto plazo, incrementando la preferencia por el bachillerato.

En el análisis de las expectativas a corto plazo se ha observado la existencia de un efecto relacional tanto de las redes según capital instructivo como de las caracterizadas por procedencia. De esta forma, un incremento de los amigos autóctonos y de los vínculos con alumnos de familias con estudios universitarios comporta una mayor tendencia a preferir el bachillerato como vía de continuación de los estudios. Así pues, en el caso del alumnado extranjero es posible afirmar que su inclusión en redes interculturales parece incrementar sus expectativas hacia el itinerario académico.

Respecto al resto de variables introducidas en el análisis, de nuevo, ser chica, pertenecer a familias con estudios superiores y ser extranjero comporta mayores probabilidades de optar por el bachillerato. En este caso, además, la variable procedencia incrementa su peso en comparación con las transiciones efectivas, lo que denota las limitaciones derivadas del marco de posibilidades reales que afectan al alumnado extranjero e impiden la transición al itinerario académico. El análisis de las expectativas a corto plazo, de nuevo, apuntan a los centros los centros con menor porcentaje de familias con estudios superiores y con mayor presencia de alumnado extranjero como los contextos más proclives al bachillerato.

Hipótesis General Parte II “La inclusión de un alumno de origen extranjero en una red relacional integrada por alumnado autóctono provoca unos mayores resultados escolares, forja unas mayores perspectivas académicas e incentiva con mayor frecuencia las transiciones al bachillerato”

La respuesta a la segunda pregunta de investigación (*¿Qué efectos tienen las redes relacionales del alumnado extranjero sobre su rendimiento académico?*) lleva a refutar (parcialmente) la hipótesis general sobre la que se construyó la segunda parte de esta tesis doctoral. Partiendo de la idea de que los efectos relacionales son complementarios de los efectos ampliamente demostrados y aquí corroborados de las variables individuales y de composición escolar, sólo las redes por capital instructivo se muestran influyentes para el aumento de la graduación y la transición al itinerario académico. Las redes caracterizadas por la procedencia, en cambio,

muestran un menor impacto sobre alguna de las variables analizadas (graduación) y, en algunos casos, su efecto es inexistente (transición al bachillerato).

10.2 Reflexiones finales para la práctica política

Apuntaba ya en la introducción de esta tesis a la vinculación existente entre el objeto de estudio, el interés analítico y la motivación política. Así que una vez expuestos los resultados, creo conveniente dedicar un espacio a la reflexión orientada a la práctica política.

Esta investigación contribuye -creo y espero- a entender algo mejor las dinámicas relacionales que tienen lugar en los centros educativos y que impactan sobre la integración social del alumnado extranjero pero han generado también algunos puntos que requieren de mayor atención.

El debate no explícito que daba origen a esta tesis es la existencia o no de cierta capacidad por parte de los responsables de los centros educativos (y, por extensión, los decisores públicos) de impulsar un mayor contacto entre población autóctona y extranjera. La aproximación a las redes relacionales de los centros educativos muestra, para todos ellos, una mayor proximidad relacional entre el alumnado que comparte bien un mismo origen, bien el haber pasado por un proceso migratorio, por lo que es innegable el papel que juega la procedencia en la conformación de los grupos de amistad. Ahora bien, dicho esto, estas mismas redes ponen de manifiesto que el grado de repliegue relacional varía en función de diversas variables, sobre algunas de las cuales sí que existe posibilidad de intervención y, por lo tanto, de modificación. Es en este sentido que existe margen de acción por parte de los responsables educativos.

Buena parte de la intervención pública en relación a la convivencia escolar ha centrado su objetivo en la prevención del racismo. El trabajo de campo ha puesto de manifiesto que las actitudes de rechazo son experimentadas de forma frecuente por el alumnado extranjero pero que aún más frecuente es la invisibilidad de este colectivo para los alumnos autóctonos. Sin negar la necesidad de campañas educativas que combatan las actitudes racistas, es necesario incorporar a la agenda de los centros educativos el fomento del contacto intercultural a través de acciones que impulsen el conocimiento mutuo entre autóctonos y extranjeros. Detrás del aislamiento del alumnado extranjero frecuentemente no hay una voluntad explícita de rechazo si no dinámicas que conducen a la ignorancia inconsciente de las minorías por parte de las mayorías.

Las estructuras organizativas ordinarias de los centros educativos han demostrado tener un importante impacto sobre la constitución de determinadas redes relacionales (más o menos cohesionadas, más o menos interculturales) por lo que estas acciones de impulso del contacto intercultural no requieren de planes específicos dirigidos a la diversidad cultural sino de su incorporación a las lógicas organizativas ya existentes. Son diversos –y a veces contrapuestos– los intereses que los equipos docentes han de gestionar en el día a día, lo que dificulta la atención a las diferentes necesidades que afloran en el marco escolar. No obstante, la previsión de los impactos que las decisiones organizativas tienen a nivel relacional puede reducir la necesidad de intervención posterior.

Los mecanismos de atención a la diversidad, como las aulas de acogida, influyen en las posibilidades de contacto del alumnado extranjero pero son sobre todo las estructuras ordinarias las que configuran el marco de relaciones posibles entre autóctonos y extranjeros. Algunas de estas estructuras vienen condicionadas por el propio sistema educativo (como son las transiciones entre la escuela primaria y los institutos) pero otras responden a criterios de los propios centros (agrupaciones en primer curso, tamaño y composición étnica de los grupos, gestión flexible de los grupos, modificación de los grupos en los diferentes cursos...) por lo que son los equipos directivos y docentes sobre los que recae la tarea de incorporar la perspectiva intercultural a su diseño.

No es lugar aquí de plantear las discusiones en torno la conveniencia de potenciar o no el contacto intercultural pero sí es oportuno remarcar que de ser necesario reducir el grado de repliegue relacional entre el alumnado extranjero, también es pertinente hacer lo mismo con el alumnado autóctono. Es decir, no se trata de evitar que el alumnado extranjero se relacione con alumnos de su misma procedencia sino de potenciar, para autóctonos y extranjeros, el intercambio relacional.

Sin poner en cuestión los beneficios sociales que derivan del intercambio relacional, los efectos de este intercambio sobre el rendimiento académico se han mostrado muy limitados en esta tesis, reducidos en el caso de la graduación e inexistentes en las transiciones a la educación postobligatoria. Estos resultados requieren de algunas reflexiones.

En primer lugar, la mirada a la procedencia ha de ser necesariamente complementada con la incorporación de la variable de clase social (operacionalizada en esta tesis a través del capital instructivo familiar). Por un lado, los resultados han puesto de manifiesto que es el capital instructivo –tanto individual (nivel de estudios de las familias), de composición escolar

(porcentaje de familias universitarias escolarizadas en el centro) como relacional (porcentaje de familias instruidas)– el que mayor peso explicativo tiene sobre el rendimiento de los alumnos. Por el otro, la relación existente entre inmigración y nivel educativo podría comportar la atribución a la procedencia de efectos que corresponden al capital instructivo.

En este sentido, es necesario que el abordaje político de las cuestiones vinculadas a la procedencia incorporen las variables de clase social. A modo de ejemplo, la composición por procedencia de los centros educativos no ha mostrado efectos sobre las probabilidades de obtener el graduado, mientras que sí lo han hecho las categorías de centro creadas a partir del nivel instructivo de las familias. A pesar de esto, la atención política de los últimos años ha puesto en la distribución del alumnado extranjero su foco de atención, descuidando (o maquillando) el origen (social) de la desigualdad. No se trata de negar los efectos por procedencia, pero sí de destacar la necesidad de compensar la mirada con el control mediante la variable clase social.

En segundo lugar, el análisis del rendimiento académico ha mostrado una mayor sensibilidad por parte del alumnado extranjero a las variaciones en las variables derivadas de la procedencia. Dicho de otro modo, el impacto de la escolarización en centros con más o menos población inmigrante o la pertenencia a redes relacionales con más o menos número de amigos extranjeros afecta, principalmente, al alumnado extranjero, siendo muy reducido su impacto sobre el alumnado autóctono. Esto debiera proporcionar un cierto margen de tranquilidad para los decisores políticos a la hora de introducir cambios en la política educativa, puesto que las implicaciones sobre el grupo mayoritario son reducidas.

Finalmente, creo necesario hacer algunos apuntes que, a la vez que sirven de puente entre la primera y segunda parte de esta tesis, ponen en cuestión la dirección de causalidad que se ha apuntado a lo largo de la investigación. En la segunda parte de la tesis, las redes de amistad han sido introducidas en el análisis como variables explicativas del rendimiento académico pero, como ya había advertido previamente, es posible que sea el rendimiento académico lo que motive la pertenencia a unas redes de amistad y no a la inversa. Si partimos de la constatación de que las estructuras escolares delimitan el marco de relaciones posibles y que es en el grupo-clase donde se generan los principales vínculos relacionales, el hecho de que estas estructuras y grupos sean diseñados de acuerdo a niveles de aprendizaje diferenciados comporta que los lazos relacionales sean más fuertes entre alumnos de ritmos de aprendizaje similares. Así pues, el rendimiento escolar sería origen y no consecuencia del grupo de amistad.

En el caso de las relaciones interculturales, como se ha apuntado, se detecta una mayor convivencia y, por lo tanto, mayor grado de relación entre alumnado autóctono y extranjero en aquellos centros donde se establecen grupos de tamaño reducido que coinciden, en los centros de la muestra, con los grupos de refuerzo. En este sentido es muy probable que los pocos alumnos autóctonos que establecen amistad con un número elevado de alumnos extranjeros estén escolarizados en estos grupos de refuerzo, grupos que responden a niveles educativos adaptados o a unos ritmos de aprendizaje más lentos y para los que la única vía de transición a la postobligatoria contemplada son los ciclos formativos, por lo que es difícil evaluar el impacto de las relaciones interculturales sobre el alumnado autóctono. Esto explica también la aparente contradicción en las transiciones a la educación postobligatoria observada entre la variable procedencia a nivel individual y a nivel relacional. Mientras que los extranjeros presentan una mayor preferencia por el bachillerato, la integración en redes relacionales con mayor porcentaje de amigos extranjeros reduce las opciones por este itinerario académico. La concentración de alumnado extranjero en los grupos de refuerzo en varios centros de la muestra ha de ser una variable tenida en consideración en el análisis de los efectos relacionales sobre el rendimiento académico.

En definitiva, al margen del reducido efecto relacional observado en el análisis, es necesario revisar con cautela la dirección de la relación de causalidad entre la configuración de las redes de amistad y el rendimiento académico de sus integrantes.

10.3 De cara al futuro...

A lo largo de esta investigación no han sido pocas las limitaciones que han evidenciado la necesidad de buscar nuevas vías de aproximación al objeto de estudio. La reflexión en torno a estas limitaciones me lleva a plantear líneas de investigación alternativas que permitan profundizar en los dos puntos de interés que suscitaron este proyecto: la conformación de las redes de amistad del alumnado extranjero en los centros educativos y el impacto de estas redes sobre el rendimiento académico.

En primer lugar, es necesario desarrollar estudios longitudinales que permitan conocer la conformación y evolución de los lazos relacionales e identificar los elementos de la organización escolar que en ellos influyen. En esta tesis he llevado a cabo un ejercicio de reconstrucción o simulación que requiere ser contrastado con datos que controlen las modificaciones que experimentan las redes relacionales de los adolescentes en el marco escolar desde el inicio de la educación secundaria hasta su finalización.

En segundo lugar, sería interesante profundizar en el análisis cualitativo. Los discursos de los alumnos entrevistados han aportado claves interpretativas de gran interés para complementar el análisis estadístico pero han quedado pendientes para futuras investigaciones cuestiones como el análisis de las dinámicas organizativas internas de los grupos-clase, el papel del profesorado o los programas de atención a la diversidad. La incorporación de nuevas variables explicativas (de marcado carácter cualitativo) es necesaria para completar el estudio de los impactos de las estructuras escolares sobre la constitución de unas u otras redes de amistad.

Las diferencias apuntadas entre los diferentes colectivos de extranjeros dan pie a una tercera línea de investigación que apueste por superar la dicotomía autóctono / extranjero y profundice en el peso de los contextos de procedencia como variable explicativa. En esta tesis he intentado destacar las principales diferencias observadas entre colectivos pero es necesario un estudio con una muestra más amplia y una mayor recogida de información que permita un mejor análisis de las características vinculadas a los diferentes orígenes (sistemas educativos de origen, lengua, expectativas académicas...).

En cuarto lugar, una mejora en la medición del rendimiento académico a partir de indicadores objetivos, no mediados por la posible acción o intervención de los centros educativos, supondría un importante avance. Como he apuntado a lo largo de esta tesis, tanto la graduación como la transición a la postobligatoria responden a criterios variables en función de los institutos, de forma que la obtención del graduado en dos centros diferentes no implica necesariamente un rendimiento académico igual. Las pruebas de competencias, siguiendo el modelo PISA, parecen el instrumento más aconsejable pero la inexistencia de encuestas de gran alcance que contemplen los lazos relacionales como objeto de estudio dificulta el desarrollo de una aproximación estadística compleja. A pesar del costo y dificultad de este tipo de encuestas, creo oportuno apuntar la conveniencia de disponer de estos datos para complementar las aproximaciones basadas en muestras de menor amplitud como la de esta tesis. El control de las variables individuales pero, sobre todo, de las de composición escolar, hace necesario contar con un mayor número de casos que posibilite el análisis multinivel y, sobre todo, que permita extraer conclusiones extrapolables al conjunto de la población escolar.

Una quinta línea de investigación, en este caso en clave de análisis de políticas públicas, anima al estudio de los programas de acogida desarrollados en algunos centros de educación secundaria. Ninguno de los ocho centros que integran esta tesis había desarrollado programas especiales de integración social del alumnado extranjero por lo que todos seguían las pautas

generales de acogida y escolarización del alumnado inmigrante. Conocer el impacto que los programas específicos pueden tener sobre el contacto intercultural y sobre el rendimiento académico del alumnado extranjero puede ser un interesante objeto de estudio para próximas investigaciones.

Por último, creo interesante plantear a futuro una línea de investigación que incorpore variables contextuales. Las escuelas son un reflejo -a veces distorsionado, a veces aumentado- de la realidad social en la que se enmarcan por lo que la desconexión del estudio de las características de los centros educativos de las de los contextos en que estos se ubican puede comportar la omisión de importantes claves explicativas. Es por esto que el diseño de estudios que incorporen variables contextuales más amplias (de barrio o ciudad) puede ser de gran interés, aportando información no contemplada en las investigaciones habituales sobre los contextos escolares.

En definitiva, son amplias y diversas las posibilidades que se abren para profundizar en el análisis del capital social del alumnado extranjero y sus efectos sobre el rendimiento escolar.

Anexos

Anexo A. Cuestionario

IBIS

CODI DE L'ALUMNE

Quina està tens? _____ noi noia?

1. Quin és el nivell d'estudi del teu pare i la teva mare?
(Pensa amb una X al nivell d'estudi més elevat)

Nivell d'estudi	Pare	Mare
No sap llegir ni escriure		
Primària incompleta		
Estudi obligatori a fins als 15 anys (Primària completa, EGB, FP 1r grau, ESO, Programa de Garantia Social)		
Estudi secundari postobligatori a partir dels 16 anys (Cicle formatiu de Grau Mitjà Superior, Batxillerat, FP 2n grau, BUP i COU)		
Estudi Superior (Diplomatura, Licenciatura o equivalent)		

2. Quina és la professió del teu pare?
Cada descriure la seva professió, el tipus de feina que realitza o el tipus d'empresa on feina treballa.
Exemples: treballador d'administració en un ajuntament / té una botiga de roba / és propietari d'una empresa / dirigent / emissor de radio, etc.)

3. I de la teva mare?

4. Quina Beques o Bèrquies pertals habitatment a casa?

5. Quina Beques pertals habitatment a l'institut?

6. Quina Beques pertals habitatment fora de l'institut?

7. On has nascut?

A Catalunya
 A la resta de l'Estat Espanyol
 En un altre país. Quin? _____

8. Si has nascut fora de Catalunya: Amb quants anys hi vas emigrar?
En quin curs vas entrar a l'institut o institut?
Vas a l'Institut necessàriament?
Quants cursos has anat a l'aula d'activitats (programa social)? _____

9. On va néixer el teu pare?
 A Catalunya
 A la resta de l'Estat Espanyol
 En un altre país. Quin? _____

9. I la teva mare?
 A Catalunya
 A la resta de l'Estat Espanyol
 En un altre país. Quin? _____

10. Què creus que t'encanta al teu grup d'amics més proper de l'institut? (pot haver-hi més d'una resposta)

Els assassinats dels dos parts Veurem el mateix país o de països propers
 Més molt a prop Parlarem la mateixa llengua
 Fem anar junts a la península No m'agrada la resta de gent de l'institut
 Hem anat junts a classe a l'institut Anàvem junts a l'aula d'activitats
 Anem ara junts a classe Altres motius quals? _____
 Ens agrada fer les mateixes coses, tenir els mateixos hobbies

11. Per què creus que no vas amb a l'altre gent del teu institut? (pot haver-hi més d'una resposta)

Són molt tancats i no em parlen Els grups estaven fets quan vaig arribar
 No m'agrada com es comporten No els entenc, parlen diferents llengües
 No m'agrada la seva forma de vestir Parlo el català i ells parlen castellà o altres llengües
 Els veig diferents a mi, no comparteixen hobbies ni aficions Altres motius quals? _____

12. Què creus que faràs l'any vinent? (només marca una resposta)

Batxillerat Repetir el ESO
 Algun Cicle Formatiu de Grau Mitjà Més treball
 Algun Programa de Garantia Social No ho sé

13. Pensa a quin nivell d'educació t'agradaria acabar? (només marca una resposta)

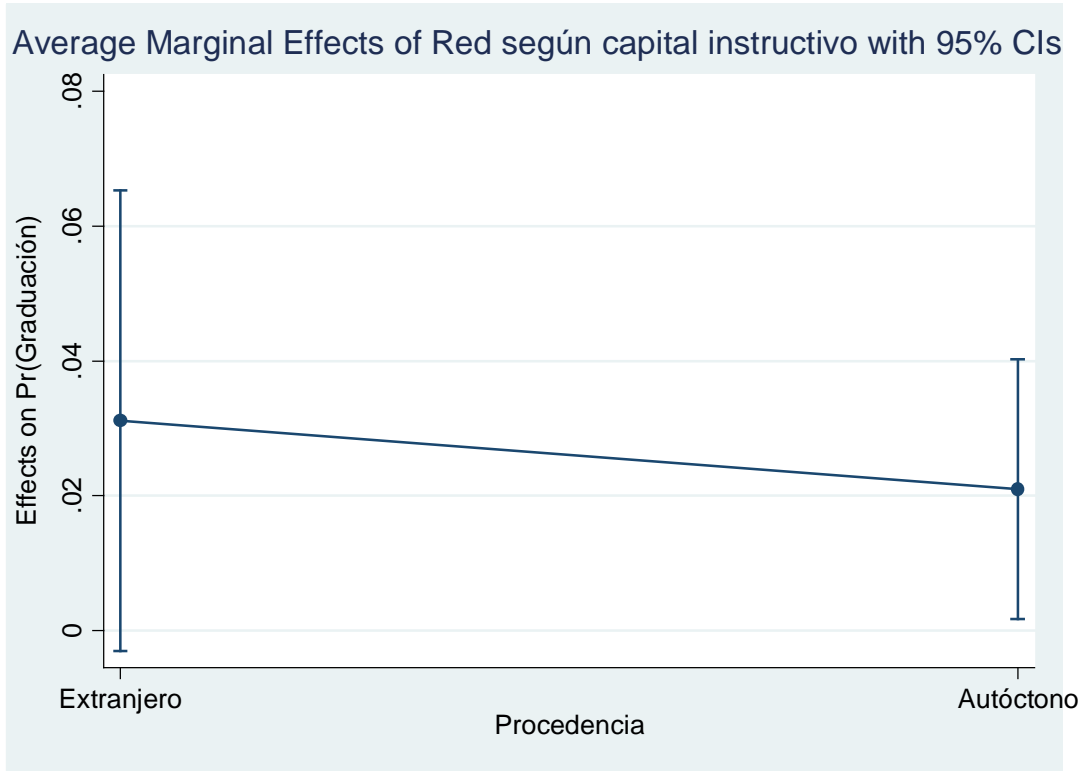
Batxillerat Algun Cicle Formatiu de Grau Superior
 La Universitat Algun Programa de Garantia Social
 Algun Cicle Formatiu de Grau Mitjà ESO i les mateixes

14. Et demanem que omplis la graella següent i responguis a les preguntes que et plantegem. Pensa amb la gent amb qui més et relaciones a l'institut i atorga a cadascun d'ells el codi que li correspon al llistat que t'hem passat. Si hi ha algun amic que no té codi assignat escriu el seu nom sencera i el curs al que pertany. Respostes: marca amb una X quan la resposta sigui "sí"

Codi de cada amic (Tria els amics amb qui més et relaciones i mira el seu codi al llistat que t'hem passat)	Quan vas començar a juntar-vos?			Seleu a prop a classe?	Esteu junts a l'hora del pati?	Us veieu durant la setmana fora de l'institut?	Sortiu els caps de setmana?	Li demanes ajut en temes d'estudi?	Li demanes ajut en temes personals?	És dels teus millors amics?
	Abans de l'institut	Des de l'institut	Aquest curs							
Amic 1										
Amic 2										
Amic 3										
Amic 4										
Amic 5										
Amic 6										
Amic 7										
Amic 8										
Amic 9										
Amic 10										
Amic 11										
Amic 12										
Amic 13										
Amic 14										
Amic 15										

Anexo B. Gráficos de efectos marginales sobre graduación

Gráfico B1. Efectos marginales del tipo de red relacional por capital instructivo sobre la obtención del graduado, según procedencia



Anexo C. Gráficos de probabilidades predichas y efectos marginales sobre transición a la educación postobligatoria

Gráfico C1. Probabilidades predichas del capital instructivo familiar sobre la transición al bachillerato, según procedencia

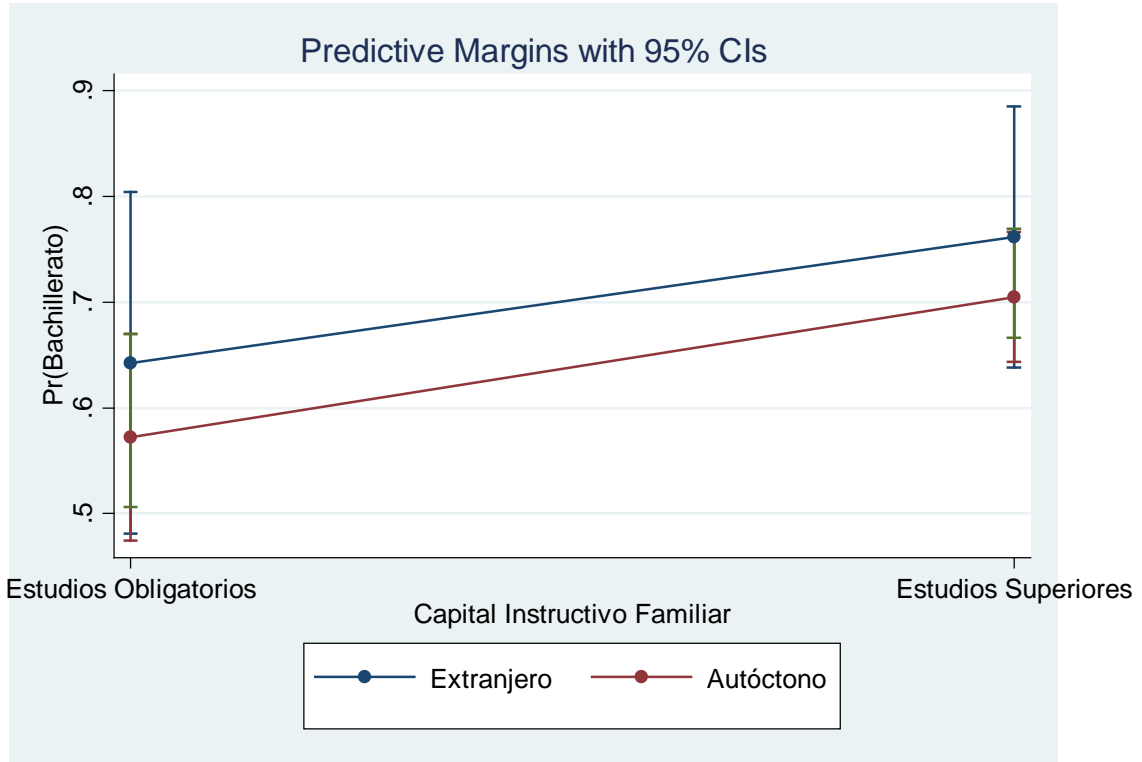


Gráfico C2. Efectos marginales de la red relacional por capital instructivo sobre la transición al bachillerato, según procedencia

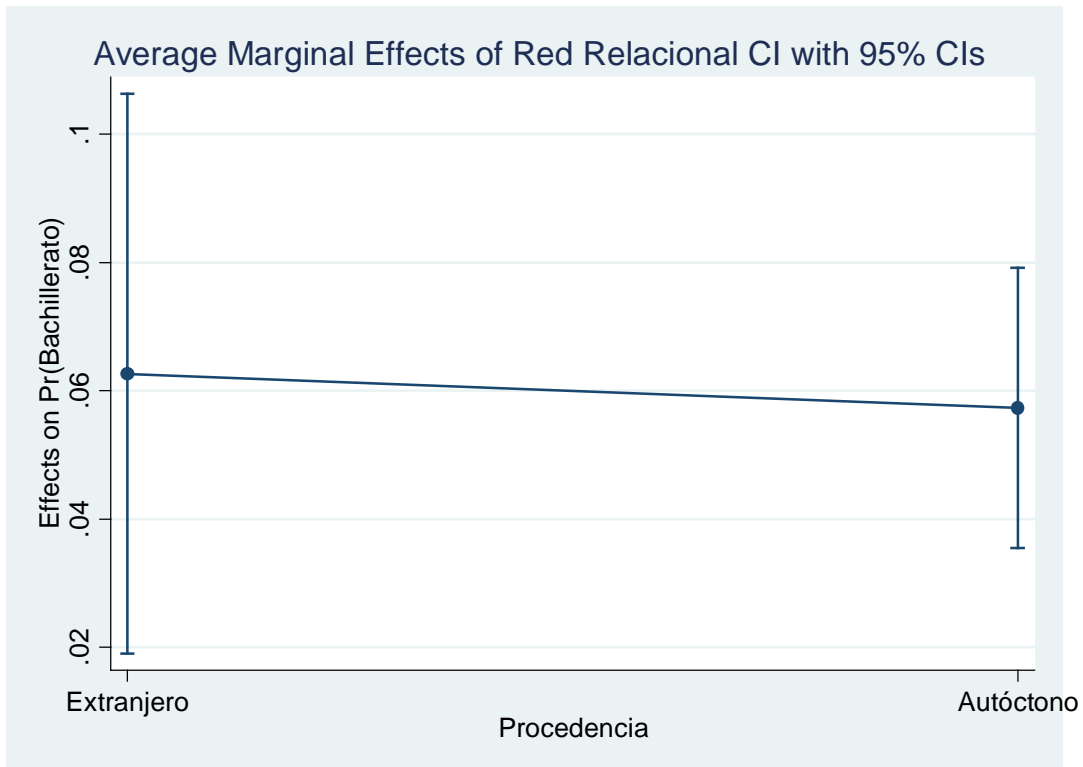
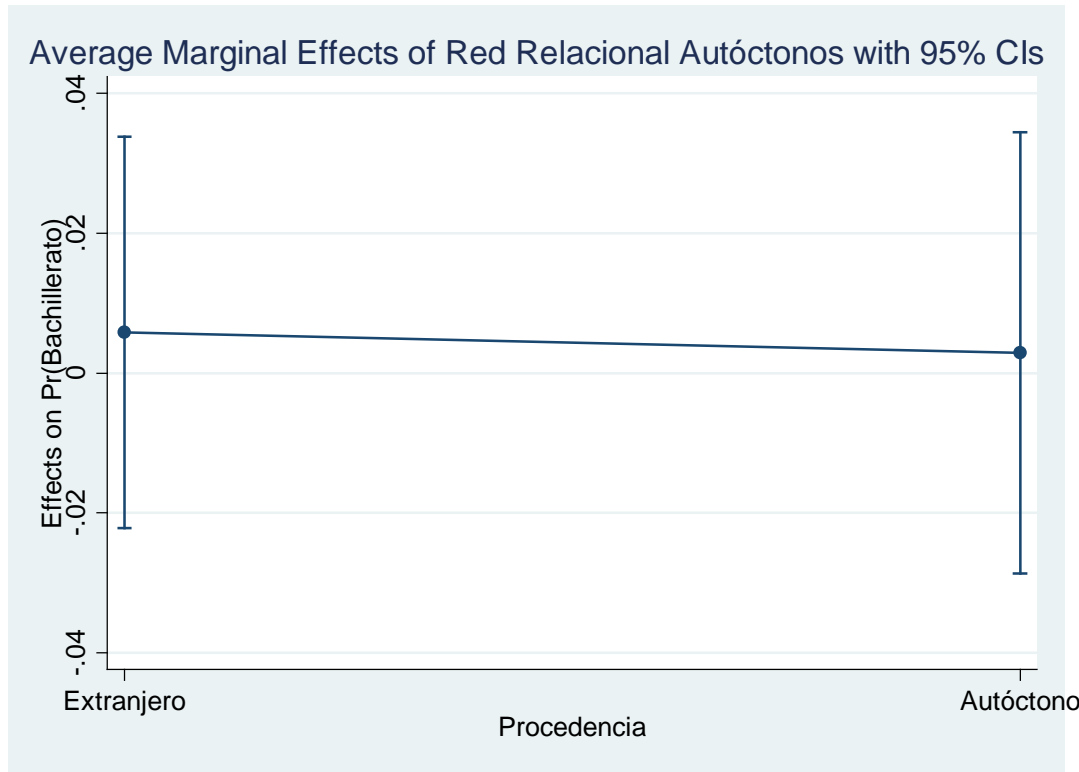


Gráfico C3. Efectos marginales del tipo de red relacional por procedencia sobre la probabilidad de optar por el bachillerato, según procedencia



Bibliografía

- Adler, P. A., & Adler, P. (1996). Preadolescent Clique Stratification and the Hierarchy of Identity. *Sociological Inquiry*, 66(2), 111–142.
- Alegre, M. À. (2004). *Geografies adolescents a secundària. Els posicionaments dels fills i filles de famílies d'origen immigrat en els mapes relacionals i culturals articulats en l'àmbit escolar*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Alegre, M. À., & Arnett, S. M. (2007). The effect of school regimes on students achievement. A cross-regional comparison. In *European Sociological Association 8th Conference*. Glasgow.
- Alegre, M. À., & Benito, R. (2012). Climes i (sobretot) cultures escolars: com s'expliquen i què permeten explicar. In *IV Informe sobre la situació de la Infància, l'Adolescència i la Família a Catalunya i Barcelona* (pp. 98–126). Barcelona: CIIMU.
- Alegre, M. À., Benito, R., Chela, X., González, I., & Albaigés, B. (2010). *L'educació postobligatòria a Catalunya: eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO* (No. 15).
- Alegre, M. À., Benito, R., Chela, X., & González, S. (2010). *Les famílies davant l'elecció escolar: dilemes i desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Alegre, M. À., Benito, R., & González, S. (2007a). *Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrat. Una aproximació*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Alegre, M. À., Benito, R., & González, S. (2007b). *Immigrants als instituts*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Alexander, K. L., Cook, M., & McDill, E. L. (1978). Curriculum Tracking and Educational Stratification: Some Further Evidence. *American Sociological Review*, 43(1), 47–66.
- Allport, G. (1954). *The nature of Prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Anghel, B., & Cabrales, A. (2014). The determinants of success in primary education in Spain. *Revista de Evaluación de Programas Y Políticas públicas/Journal of Public Programs and Policy Evaluation (REPPP)*.

- Anyon, J. (1980). From Social Class and the Hidden Curriculum of Work. *Journal of Education*, 162(1).
- Aranda Aznar, J. (2006). *Acceso a la Propiedad de Vivienda de la Población Inmigrante* (pp. 1–48). Madrid.
- Ariño, A. (2014). La dimension social de la educacion superior. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 7(1), 17–41.
- Arnaiz, P., & De Haro, R. (2003). Alumnos magrebíes en las aulas: analizar y comprender el presente para transformar y mejorar el mañana. *Educación, Desarrollo Y Diversidad*, 6(3), 62–82.
- Ball, S. (2003). *Class Strategies and the Education Market: the middle class and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Bankston, C. L. (2004). Social Capital, Cultural Values, Immigration, and Academic Achievement: The Host Country Context and Contradictory Consequences. *Sociology of Education*, 77(2), 176–179.
- Barnes, D. (1997). Ethnicity and adolescent peer group relationships. In *Culture, Race & Community: Making It Work in the New Millennium*. Melbourne.
- Barr, R., & Dreeben, R. (1983). *How Schools Work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1990). *La Escuela Capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Benito, R. (2010). *Segregació escolar i desigualtats educatives*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Benito, R., Chela, X., & González, S. (2007). *Efectes de la composició social dels centres d'ensenyament obligatori sobre el rendiment i les expectatives de l'alumnat*. Barcelona.
- Benito, R., & Gonzàlez, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània.
- Benito, R., & Gonzàlez, I. (2013). ¿Puede el efecto composición reducir las desigualdades educativas? Una mirada sobre los efectos de la segregación escolar en España y los países del modelo de integración uniforme. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 6(1), 49–71.
- Benito, R., & González, S. (2010). *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship Quality and Social Development. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 7–10.

- Bernstein, B. B. (1977). *Class, Codes and Control: Towards a theory of educational transmissions* (p. 207). Routledge and Kegan Paul.
- Besalú, X. (2006). El plan para la lengua y la cohesión social (Plan LIC) del gobierno de Cataluña. *Revista Interuniversitaria de Formacion de Profesorado*, 20(2), 45–68.
- Billings, A., & Holden, A. (2008). *The Burnley Project Interfaith Interventions* (pp. 1–79). Lancaster.
- Blackman, S. J. (1995). *Youth. Positions and Oppositions: Style, Sexuality and Schooling*. Avebury: Aldershot.
- Blalock, H. M. (1967). *Toward a Theory of Minority-group*. Nueva York: John Wiley & Sons Inc.
- Blumer, H. (1958). Race Prejudice as a Sense of Group Position. *The Pacific Sociological Review*, 1(1), 3–7.
- Bonal, X. (2005). *Sociología de la educación: una aproximación a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Börzel, T. A. (1997). What's So Special About Policy Networks? – An Exploration of the Concept and Its Usefulness in Studying European Governance. *European Integration Online Papers*, 1(17), 1–11.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Toronto: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1980). Les capital social, notes provisoires. *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, 3, 2–3.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Nueva York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres: Sage.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1985). *La Instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica* (p. 377). Siglo XXI de España Editores.
- Bramoullé, Y., Djebbari, H., & Fortin, B. (2009). Identification of peer effects through social networks. *Journal of Econometrics*, 150(1), 41–55.

- Braster, S., & Dronkers, J. (2013). *The positive effects of ethnic diversity in class on the educational performance of pupils in a multi-ethnic European metropole* (No. 18/13). *CReAM Discussion Paper Series*. Centre for Research and Analysis of Migration (CReAM), Department of Economics, University College London.
- Brown, B., & Klute, C. (2003). Friendships, cliques, and crowds. In G. Adams & M. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 330–348). Malden, MA: Blackwell.
- Brown, P. (1987). *Schooling Ordinary Kids: Inequality Unemployment and the New Vocationalism*. Londres: Tavistock.
- Bryk, A., Lee, V., & Smith, J. (1990). High school organisation and its effects in teachers and students. An interpretative summary of the research. In W. Clune & J. White (Eds.), *Choice and control in American education* (pp. 135–226). Nueva York: Falmer Press.
- Buchmann, C., & Dalton, B. (2002). Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 Countries: The importance of Institutional Context. *Sociology of Education*, 75(2), 99–122.
- Buhler, C. (1931). The social behavior of children. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 374–416). Worcester: Clark University Press.
- Burke, M. A., & Sass, T. R. (2008). *Classroom Peer Effects and Student Achievement* (No. 18). Washington.
- Burt, R. S. (2000). The network structure of social capital. In R. I. Sutton & B. M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (Vol. 22, pp. 345–423). Greenwich: JAI Press.
- Cabrera, F., Marín, M. Á., & Espín, J. V. (1998). Elaboración de un sistema de categorías para el análisis sociométrico: su aplicación en aulas multiculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 27–45.
- Caldas, S. J., & Bankston, C. L. (1998). The Inequality of Separation: Racial Composition of Schools and Academic Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 533–557.
- Calero, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria : nuevas evidencias* (No. 83/2006). Madrid.
- Calero, J., Choi, Á., & 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*, 225–256.

- Calero, J., & Waisgrais, S. (2009). *Rendimientos educativos de los alumnos inmigrantes : identificación de la incidencia de la condición de inmigrante y de los peer effects* . (pp. 1–15).
- Calsamiglia, C., Maia, G., Reguant, M., & Rodr, S. (2014). *The Illusion of School Choice : Empirical Evidence from Barcelona* *(No. 712) (p. 39). Minneapolis.
- Carbonell, F. (1997). *Immigrants estrangers a l'escola: desigualtat social i diversitat cultural en l'educació* (p. 158). Fundació Serveis de Cultura Popular.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B., & Bertran, M. (2009). Segregación escolar e inmigración en Cataluña : aproximaciones etnográficas. *Working Papers*, (126), 1–26.
- Cebolla-Boado, H. (2007). La concentración de minorías étnicas en las escuelas británicas: un análisis sobre la elección de centros. *REIS*, 118, 97–121.
- Cebolla-Boado, H., & Garrido Medina, L. (2010). The Impact of Immigrant Concentration in Spanish Schools: School, Class, and Composition Effects. *European Sociological Review*, 27(5), 606–623.
- Cervini, R. (2003). Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la Educación Secundaria en Argentina. *Revista Electronica de Investigación Educativa*, 5(1), 72–98.
- Chen, X., Chang, L., & He, Y. (2003). The Peer Group as a Context: Mediating and Moderating Effects on Relations Between Academic Achievement and Social Functioning in Chinese Children. *Child Development*, 74(3), 710–727.
- Cheng, S., & Xie, Y. (2012). *Size Matters : The Structural Effect on Social Relations* (pp. 1–45). Michigan.
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society: the social life of the teenager and its impact on education*.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity Survey*. Washington.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94(s1), S95.
- Coleman, J. S. (1989). Rationality and Society. *Rationality and Society*, 2(1).
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coleman, J. S. (1992). The Rational Reconstruction of Society. *American Sociological Review*, 58(1), 1–15.

- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social* (p. 182). Ediciones Morata.
- Contini, D. (2013). Immigrant background peer effects in Italian schools. *Social Science Research*, 42(4), 1122–42.
- Cooley, J. (2007). *Alternative Mechanisms of Peer Achievement Spillovers : Implications for Identification and Policy* (pp. 1–10). Madison.
- Cornejo, J. M. (1990). *Anàlisi sociomètrica*. Barcelona: PPU.
- Crain, R. L., & Strauss, J. (1985). *School Desegregation and Black Occupational Attainments: Results from a Long-Term Experiment*. Baltimore, MD.
- Creemers, B. (1994). *The Effective Classroom*. Londres: Cassell.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2007). *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools* (Vol. 8). Nueva York: Taylor & Francis.
- Crosnoe, R., & Cavanagh, S. (2003). Adolescent friendships as academic resources: the intersection of friendship, race, and school disadvantage. *Sociological Perspectives*, 46(3), 331–352.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1985). Being Adolescent: Conflict and Growth in the Teenage Years. *American Journal of Education*, 93(4), 565–567.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in Teachers ' Work , Lives and Effectiveness*.
- Daza Pérez, L. (2014). El capital relacional de los estudiantes en la universidad. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 7(1), 123–142.
- Demant, J., Agirdag, O., Houtte, M. Van, & Van Houtte, M. (2012). Constrict in the School Context. *The Sociological Quarterly*, 53(4), 654–675.
- Dewey, J. (1900). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Driessen, G. (2002). School composition and achievement in primary education: a large-scale multilevel approach. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 347–368.
- Dronkers, J., Velden, R. Van Der, Dunne, A., & Van Der Velden, R. (2011). *The effects of educational systemes, school-compositions, track-level, parental background and immigrants' origins on the achievement of 15-years old native and immigrant students. A reanalysis of PISA 2006. Research Memoranda*. Maastricht : ROA, Research Centre for Education and the Labour Market.
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2007). *Does the School Composition Effect Matter? Some Methodological and Conceptual Considerations* (No. 60) (pp. 1–13).

- Dumay, X., & Dupriez, V. (2008). Does the school composition effect matter? evidence from Belgian data. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 440–477.
- Duru-Bellat, M., Danner, M., Landrier-Le Bastard, S., & Piquée, C. (2004). *Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur la réussite et les attitudes des élèves: évaluation externe et explorations qualitatives* (No. 65) (pp. 1–20). Dijon.
- Echenique, F., & Fryer, R. G. (2006). A Measure of Segregation Based on Social Interactions. *The Quarterly Journal of Economics*, 122(2), 441–485.
- Eckert, P. (1989). *Jocks and Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*. Londres: Teachers College Press.
- Eder, D. (1985). The Cycle of Popularity: Interpersonal Relations Among Female Adolescents. *Sociology of Education*, 58(3), 154–165.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, (October), 15–27.
- Fernández Enguita, M., & Gaete, J. (2007). ¿Fronteras en las aulas? cierre y endogamia étnicos en las relaciones individuales.
- Ferrer, F., Castejón, A., Castel, J. L., & Zancajo, A. (2009). *PISA 2009 : avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Flashman, J. (2012). Academic Achievement and Its Impact on Friend Dynamics. *Sociology of Education*, 85(1), 61–80.
- Fraine, B. De, Van Damme, J., Landeghem, G. Van, Opdenakker, M., & Onghena, P. (2003). The Effect of Schools and Classes on Language Achievement. *British Educational Research Journal*, 29(6), 841–859.
- Frankenberg, E., Lee, C., & Orfield, G. (2003). *A Multiracial Society with Segregated Schools: Are We Losing the Dream?* Cambridge.
- Fryer, R. G., & Torelli, P. (2005). *An Empirical Analysis of "Acting White"* (No. 11334). Vasa. Cambridge.
- Gaete, J. (2014). *Redes interorganizativas y capital social: una aproximación estructural a la integración social de las asociaciones de inmigrantes*. Universidad de Salamanca.
- Gaete, J., & Terren, E. (2007). Dinámica de aula y exclusión racial: redes de interacción comunicativa en contextos escolares pluriculturales.

- Geiger, M. A., & Cooper, E. A. (1995). Predicting Academic Performance: The Impact of Expectancy and Needs Theory. *The Journal of Experimental Education*, 63(3), 251–262.
- Gillborn, D. (1995). *Racism and antiracism in real schools*. Buckingham: Open University Press.
- Gillborn, D., & Youdell, D. (1999). *Rationing Education: Policy, Practice, Reform and Equity*. Londres: Taylor & Francis/Routledge.
- Goffman, E. (1956). Embarrassment and Social Organization. *American Journal of Sociology*, 62(3), 264–271.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York: Simon and Schuster.
- Goldsmith, P. A. (2004). Schools ' Racial Mix , Students ' Optimism , and the Black-White and Latino-White Achievement Gaps aspirations. *Sociology of Education*, 77(2), 121–147.
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel Models in Educational and Social Research. A Revised Edition*. Londres: Edward Arnold.
- Gómez-Quintero, J., & Fernández Romero, C. (2012). La vida en el instituto: las relaciones socio-afectivas de los adolescentes de origen extranjero. *Migraciones*, 31, 69–97.
- Gorard, S., Hordosy, R., & Siddiqui, N. (2012). How Unstable are “School Effects” Assessed by a Value-Added Technique? *International Education Studies*, 6(1), 1–9.
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*.
- Granovetter, M. S. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *The American Journal of Sociology*, 91(3), 481–510.
- Guldmond, H., & Bosker, R. J. (2009). School effects on students' progress – a dynamic perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), 255–268.
- Guryan, J. (2004). Desegregation and Black Dropout Rates. *American Economic Review*, 94(4), 919–943.
- Hallinan, M. T. (1978). The process of friendship formation. *Social Networks*, 1(2), 193–210.
- Hallinan, M. T. (1982). Classroom Racial Composition and Children's Friendships. *Social Forces*, 61(1), 56–72.

- Hallinan, M. T., & Williams, R. A. (1987). The Stability of Students' Interracial Friendships. *American Sociological Review*, 52(5), 653–664.
- Hallinan, M. T., & Williams, R. A. (1989). Interracial Friendship Choices in Secondary Schools. *American Sociological Review*, 54, 67–78.
- Hallinan, M. T., & Williams, R. A. (1990). Students' Characteristics and the Peer-Influence Process. *Sociology of Education*, 63(2), 122–132.
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1986). The Social Context of Effective Schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328–355.
- Hanneman, R. A. (2005). *Introduction to social network methods*. Riverside: University of California.
- Hannerz, U. (1969). *Soulside: Inquiries into Ghetto Culture and Community*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hansell, S., & Slavin, R. E. (1981). Cooperative Learning and the Structure of Interracial Friendships. *Sociology of Education*, 54(April), 98–106.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2002). New evidence about Brown V. Board of Education of Education: the complex effects of school racial composition on achievement. *Working Paper*, 8741.
- Harker, R., & Tymms, P. (2004). The Effects of Student Composition on School Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 177–199.
- Hartup, W., & Abecassis, M. (2002). Friends and enemies. In P. Smith & C. Hart (Eds.), *Handbook of childhood social development* (pp. 286–306). Maiden, MA: Blackwell.
- Hawley, W. D. (1981). *Effective School Desegregation: Equity, Quality, and Feasibility*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W. J., & Woodman, R. W. (1995). *Organizational behavior*. Nueva York: West Publishing Company.
- Herreros, F. (2002). *¿Por qué confiar? El problema de la creación de capital social*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales.
- Herreros, F., & De Francisco, A. (2001). *Capital Social*. Madrid: Fundación Pablo Iglesias (Zona Abierta 94).
- Hewitt, R. (1986). *White Talk, Black Talk: Inter-racial Friendship and Communication amongst Adolescents (Comparative Ethnic and Race Relations)*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hill, P. W., & Rowe, K. J. (1998). Modelling Student Progress in Studies of Educational Effectiveness*. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(3), 310–333.
- Hinde, R. A. (1987). *Individuals, Relationships and Culture: Links Between Ethology and the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holme, J. J., Wells, A. S., & Revilla, A. T. (2005). Learning Through Experience: What Graduates Gained by Attending Desegregated High Schools. *Equity & Excellence in Education*, 38(1), 14–24.
- Hooghe, M., & Stolle, D. (2003). *Generating Social Capital: Civil Society and Institutions in Comparative Perspective*. Nueva York: Palgrave.
- Horn, S. S. (2003). Adolescents' reasoning about exclusion from social groups. *Developmental Psychology*, 39(1), 71–84.
- Hoxby, C. (2000). *Peer effects in the classroom: learning from gender and race variation* (No. 7867) (Vol. 3). Cambridge.
- Ivancevich, J. M., & Matteson, M. T. (1987). *Organizational Behavior and Management* (p. 704). Richard D Irwin.
- Jacobs, J. (1961). *The Death and Life of Great American Cities*. Nueva York: Vintage Books.
- Janmaat, J. G. (2012). The effect of classroom diversity on tolerance and participation in England, Sweden and Germany. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(1), 21–39.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America* (p. 399). Basic Books.
- Jencks, C. (1979). *Who gets ahead?: The determinants of economic success in America. Theory and Society Vol. 11, No. 2 (Mar., 1982), pp. 257-262*. Nueva York: Basic Books.
- Kao, G., & Joyner, K. (2004). Do race and ethnicity matter among friends? Activities among Interracial, Interethnic and Intraethnic Adolescent Friends. *The Sociological Quarterly*, 45(3), 557–573.
- Kerckhoff, A. C. (1986). Effects of ability grouping in British Secondary Schools. *American Sociological Review*, 51(6), 842–858.
- Kiuru, N., Aunola, K., Vuori, J., & Nurmi, J.-E. (2006). The Role of Peer Groups in Adolescents' Educational Expectations and Adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 995–1009.

- Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. C. (1984). Effects of Accelerated Instruction on Students. *Review of Educational Research*, 54(3), 409–425.
- Lancee, B., & Dronkers, J. (2011). Ethnic, Religious and Economic Diversity in Dutch Neighbourhoods: Explaining Quality of Contact with Neighbours, Trust in the Neighbourhood and Inter-Ethnic Trust. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(4), 597–618.
- Lin, N. (2002). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action (Structural Analysis in the Social Sciences)* (p. 294). Cambridge: Cambridge University Press.
- Longshore, D. (1982). Race Composition and White Hostility: A Research Note on the Problem of Control in Desegregated Schools. *Social Forces*, 61.
- Loury, G. (1977). A dynamic Theory of Racial Income Differences. In P. Wallace & A. LaMond (Eds.), *Women, Minorities and Employment Discrimination*. Lexington: Lexington Books.
- Lozares, C. (1996). La teoría de redes sociales. *Papers*, 48.
- Lozares, C., Roldán, P. L., Verd, J. M., Martí, J., & Molina, J. L. (2011). Cohesión, Vinculación e Integración sociales en el marco del Capital Social. *REDES Revista Hispana Para El Análisis de Redes Sociales*, 20(1), 1–28.
- Lugo, M. A. (2011). *Heterogenous Peer Effects , Segregation and Academic Attainment* (No. 5718).
- Mac an Ghail, M. (1988). *Young, gifted, and Black: student-teacher relations in the schooling of Black youth*. Buckingham: Open University Press.
- Mac an Ghail, M. (1994). *The making of men: masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- MacLeod, J. (1995). *Ain't No Making It. Aspirations and Attainment in a Low Income Neighborhood*. San Francisco: Westview Press.
- Maestri, V. (2009). *Can ethnic diversity have a positive effect on school achievement?* (No. 33455).
- Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Granados, F. J., Gómez-Granell, C., & Martínez, À. (2009). *Informe de la inclusión social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya.
- Marini, M. (1978). Sex differences in the determination of adolescent aspirations: A review of research. *Sex Roles*, 4(5).
- Martínez, M., & Albaigés, B. (Eds.). (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- Marzano, R. J., Boogren, T., Heflebower, T., Kanold-McIntyre, J., & Pickering, D. (2012). *Becoming a reflective teacher*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.
- Marzano, R. J., & Waters, T. (2009). *District leadership that works: Striking the right balance*. Bloomington: Solution Tree Press.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y curriculum: la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503.
- Merino, R., & Llosada, J. (2007). ¿ Puede una reforma hacer que más jóvenes flujos e itinerarios de formación profesional? *Tempora*, (10), 215–244.
- Michael, J. (1966). On neighborhood context and college plans. *American Sociological Review*, 31, 702–706.
- Molina, J. L. (2001). *El análisis de redes sociales*. Barcelona: Bellaterra.
- Moody, J. (1999). *The Structure of Adolescent Social Relations: Modeling Friendship in Dynamic Social Settings*. University of North Carolina at Chapel Hill.
- Moody, J. (2001). Race School Integration and Friendship Segregation in America. *The American Journal of Sociology*, 107(3), 679–716.
- Murnane, R. J. (1981). Interpreting the evidence on school effectiveness. *Teachers College Record*, 83, 19–35.
- Nash, R. (2003). Is the School Composition Effect Real?: A Discussion With Evidence From the UK PISA Data. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(4), 441–457.
- Noguera, P. A. (2004). Social Capital and the Education of Immigrant Students: Categories and Generalizations. *Sociology of Education*, 77(2), 180–183.
- Nusche, D. (2009). *What Works in Migrant Education? A review of evidence and policy options* (No. 22).
- Oakes, J. (1982). The reproduction of inequity: The content of secondary school tracking. *The Urban Review*, 14(2), 107–120.
- Obgu, J. U. (1990). Minority Education in Comparative Perspective. *Journal of Negro Education*, 59(1), 45–57.

- OECD. (2010). *Closing the gap for Immigrant Students*. (OCDE, Ed.) (pp. 45–80). OECD Publishing.
- Olmedo, A., & Santa Cruz, E. (2008). Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente. *Profesorado. Revista de Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 12(2), 1–31.
- Opendakker, M., & Van Damme, J. (2001). Relationship between School Composition and Characteristics of School Process and their Effect on Mathematics Achievement. *British Educational Research Journal*, 27(4).
- Opendakker, M.-C., & Van Damme, J. (2006). Differences between secondary schools: A study about school context, group composition, school practice, and school effects with special attention to public and Catholic schools and types of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 87–117.
- Ostrom, E., & Ahn, T. K. (2003). Una perspectiva del capital social desde las ciencias sociales: capital social y acción colectiva (A Social Science Perspective on Social Capital: Social Capital and Collective Action). *Revista Mexicana de Sociología*, 65(1), 155–233.
- Ovejero Bernal, A. (1993). Cómo enfrentarnos a los problemas de la integración escolar: una alternativa psicosocial a la educación especial. *Revista Galega de Psicopedagogía*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Parker, J. G., & Seal, J. (1996). Forming, losing, renewing and replacing friendships: Applying temporal parameters to the assessment of children's friendship experiences. *Child Development*, 67, 2248–2268.
- Peetsma, T., Van der Veen, I., Koopman, P., & Van Schooten, E. (2006). Class composition influences on pupils' cognitive development 1. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 275–302.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup Contact Theory. *Annual Review of Sociology*, 49, 65–85.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment Of The Child*. Glencoe: The Free Press.
- Ponferrada-Arteaga, M., & Carrasco-Pons, S. (2010). Togetherness, coexistence or confrontation – the impact of school climate and culture on peer-to-peer social relations in Catalonia, Spain. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15(1), 87–107.
- Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1–24.

- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74–96.
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65–78.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. *Contemporary Sociology* (Vol. 30, p. 227). New York: Simon & Schuster.
- Putnam, R. D. (2007). E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 137–174.
- Quillian, L. (1995). Prejudice as a Response to Perceived Group Threat: Population Composition and Anti-Immigrant and Racial Prejudice in Europe. *American Sociological Review*, 60, 586–611.
- Quiroga, Á. (2003). *Introducción al análisis de datos reticulares. Prácticas con UCINET6 y NetDraw1 Versión 2* (pp. 1–65). Barcelona.
- Ramírez Plascencia, J. (2005). Tres visiones sobre capital social: Bourdieu, Coleman y Putnam. *Acta Republicana, Política Y Sociedad, Año 4*(4).
- Reezigt, G. J. (1993). *Effecten Van Differentiatie Op De Basisschool*. Groningen: RION.
- Reynolds, D., & et al. (2011). Educational Effectiveness Research (EER): A State of the Art. In *International Congress for School Effectiveness and Improviment*. Cyprus.
- Rist, R. (2000). Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 70(3), 257–301.
- Rizzuto, T. E., LeDoux, J., & Hatala, J. P. (2009). It's not just what you know, it's who you know: Testing a model of the relative importance of social networks to academic performance. *Social Psychology of Education*, 12(2), 175–189.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno* (p. 286). Madrid: Marova.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 571–645). Nueva York.
- Rubin, K. H., Chen, X., Coplan, R., Buskirk, A. A., & Wojslawowicz, J. C. (2005). Peer Relationships in Childhood. In M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An advanced textbook* (5th ed., pp. 469–512). Oxford: Erlbaum.

- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Londres: Harvard University Press.
- Sage, N. A., & Kindermann, T. A. (1999). Peer Networks, Behavior Contingencies, and Children's Engagement in the Classroom. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(4), 143–171.
- Sánchez Hipola, P. (1994). La organización y el espacio escolar en el marco de la integración. *Revista Complutense de Educacion*, 5(2), 105–120.
- Sanz Menéndez, L. (2003). *Análisis de redes sociales: o cómo representar las estructuras sociales subyacentes* (No. 7). Madrid.
- Sarigiani, P. A., Wilson, J. L., Petersen, A. C., & Vicary, J. R. (1990). Self-Image and Educational Plans of Adolescents from Two Contrasting Communities. *The Journal of Early Adolescence February*, 10, 37–55.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The Foundations of School Effectiveness*. Oxford: Pergamon Press.
- Serra, C., & Palaudàrias, J. M. (2007). *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària* (No. 26). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Sewell, W. H., & Shah, V. P. (1967). Socioeconomic Status, Intelligence, and the Attainment of Higher Education. *Sociology of Education*, 40(1), 1–23.
- Shipman, M. D. (1997). *The limitations of social research*. Essex: Longman.
- Sigelman, L., Bledsoe, T., Welch, S., & Combs, M. W. (1996). Making Contact ? Black-White Social Interaction in an Urban Setting '. *American Journal of Sociology*, 101(5), 1306–1332.
- Slee, R., Tomlinson, S., & Weiner, G. (2003). *School Effectiveness for Whom?* Londres: Falmer Press.
- Smith, A., & Schneider, B. H. (2000). The inter-ethnic friendships of adolescent students: a Canadian study. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(2), 247–258.
- Smith, D. J., & Tomlinson, S. (1990). The School Effect: A Study of Multi Racial Comprehensives. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 81–86.
- Smollar, J., & Youniss, J. (1982). Social development through friendship. In K. H. Rubin & H. Ross (Eds.), *Peer Relationships and Social Skills in Childhood*. Nueva York: Springer Veriag.

- Stanton-Salazar, R. D., & Urso Spina, S. (2005). Adolescent Peer Networks as a Context for Social and Emotional Support. *Youth & Society*, 36(4), 379–417.
- Strand, S. (2010). Do some schools narrow the gap? Differential school effectiveness by ethnicity, gender, poverty, and prior achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 289–314.
- Sun, Y. (1999). The Contextual Effects of Community Social Capital on Academic Performance. *Social Science Research*, 28(4), 403–426.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres: Routledge.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2001). Countering the Critics: Responses to Recent Criticisms of School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 41–82.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons Learned from A Ten Year Study of School Effects*. New York: Teachers College Press.
- Teese, R., Aasen, P., Field, S., & Pont, B. (2006). *Equity in Education. Thematic Review: Review*.
- Thomas, S. (2001). Dimensions of Secondary School Effectiveness: Comparative Analyses Across Regions. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 285–322.
- Thrupp, M. (1995). The School Mix Effect: the history of an enduring problem in educational research, policy and practice. *British Journal of Sociology of Education*, 16(2), 183–203.
- Thrupp, M. (1999). *Schools Making A Difference* (p. 238). Maidenhead: Open University Press.
- Thrupp, M., Lauder, H., & Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 483–504.
- Turner, R. (1964). *The social context of ambition*. San Francisco: Chandler.
- Vallcorba, J. (2004). *Plan para la Lengua y la Cohesión Social*.
- Van de Gaer, E., De Fraine, B., Pustjens, H., Van Damme, J., De Munter, A., & Onghena, P. (2009). School effects on the development of motivation toward learning tasks and the development of academic self-concept in secondary education: a multivariate latent growth curve approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), 235–253.

- Van der Werf, G., Opdenakker, M.-C., & Kuyper, H. (2008). Testing a dynamic model of student and school effectiveness with a multivariate multilevel latent growth curve approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 447–462.
- Van Ewijk, R., & Slegers, P. (2010a). Peer Ethnicity and Achievement: A Meta-Analysis into the Compositional Effect. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21(3), 237–265.
- Van Ewijk, R., & Slegers, P. (2010b). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134–150.
- Van Geel, M., & Vedder, P. (2010). Multicultural attitudes among adolescents: The role of ethnic diversity in the classroom. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(4), 549–558.
- Van Zanten, A., & Kosunen, S. (2013). School choice research in five European countries: the circulation of Stephen Ball's concepts and interpretations. *London Review of Education*, 11(3), 239–255.
- Walker, E. (1999). Conflict in the House: Interethnic Conflict as Change Agent, Change as Conflict Instigator. *The Journal of Negro Education*, 68(4), 486–495.
- Wiley, N. F. (1967). The Ethnic Mobility Trap and Stratification Theory. *Social Problems*, 15(2), 147–159.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Willms, J. (1986). Social class segregation and its relationship to pupils' examination results in Scotland. *American Journal of Sociology*, 51(2), 224–241.
- Willms, J. (1992). *Monitoring School Performance. A Guide for Educators*. Londres: Falmer Press.
- Wilson, A. (1959). Residential segregation of social classes and aspirations of high school boys. *American Sociological Review*, 24, 836–845.
- Woolcock, M., Easterly, W., & Ritzen, J. (2000). *On Good Politicians and Bad Policies: Social Cohesion, Institutions, and Growth* (pp. 1–36). Washington: The World Bank.
- Zeng, Z. (2004). *The contextual determinants of interracial preferences in adolescent friendship*. University of Michigan.