



Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**DESIGUALDADES SOCIALES Y
ESCUELA**

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Andrea Ferreira Menéndez

Tutor: David Luque Balbona

Julio 2020

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. MARCO TEÓRICO: LA TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN CULTURAL	4
3. CÓMO SE PLASMAN LAS DESIGUALES SOCIALES EN LA ESCUELA: LA EVIDENCIA EMPÍRICA	7
3.1. Los efectos primarios y secundarios.....	7
3.2. Diferencias en el rendimiento en función del tipo de centro	10
3.3. Importancia de la atención temprana para reducir la desigualdad de origen social	16
4. CÓMO REDUCIR LA INFLUENCIA DEL ORIGEN SOCIAL EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: EL PLAN PROA	17
5. CONCLUSIONES.....	22
6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	24

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se pretende reflejar cómo se plasman las desigualdades sociales en el ámbito educativo, por lo que me centraré en cómo influyen las variables contextuales en las decisiones académicas y en el rendimiento escolar de los alumnos y alumnas.

Es de gran relevancia saber que tanto la familia como la escuela son dos ámbitos fundamentales para el desarrollo tanto intelectual, emocional y cognitivo de los niños y niñas. De esta forma, podemos encontrarnos con desigualdades educativas debido a la diversidad de clases sociales que existen. Por tanto, la escuela debe de tratar de paliar en la medida de lo posible esas desigualdades que pueden surgir y que provienen de la clase social de origen. La existencia de esas desigualdades lleva a que las familias elijan un tipo de enseñanza educativa diferente para sus hijos. Por ello, es interesante saber qué factores llevan a la familia a esa elección.

Para la exposición de este trabajo se han planteado una serie de preguntas que están presentes en nuestro día a día como docentes. La cuestión general que me gustaría llegar a responder es la siguiente: ¿Cómo influye el origen social y la familia en el rendimiento académico? En definitiva, se pretende saber si el rendimiento académico se ve afectado por pertenecer a una u otra clase social. Como objetivos más específicos se plantean las siguientes preguntas: ¿A qué se debe la elección de un centro u otro para la educación de los hijos y las hijas?, al igual que ¿son los resultados académicos iguales en todos los centros? Hoy en día, la sociedad se encuentra con mucha diversidad. Así es que podemos encontrarnos con muchos tipos de familia, diferentes culturas, diferente capital cultural y social lo que ocasiona desigualdades en la escuela. Por lo tanto, otra de las preguntas de gran interés es la siguiente: ¿Qué se puede hacer para paliar esas desigualdades?

La metodología empleada en este trabajo es de tipo cualitativa. En primer lugar, se elabora un estado del arte a través de la recopilación y organización de información de fuentes secundarias. Posteriormente, complementaré los resultados con el desarrollo de una modesta etnografía educativa basada en mi experiencia en las prácticas académicas.

El trabajo se estructura en los siguientes apartados. Tras esta introducción, en el segundo apartado se trata el marco teórico centrado en la teoría de la reproducción cultural. En el tercer punto se tratará la evidencia empírica sobre los efectos de la desigualdad social en los resultados educativos. Asimismo, se tratará la importancia de la atención temprana como medida para reducir las desigualdades sociales. A continuación, hablaremos de cómo reducir la influencia del origen social en el rendimiento académico poniendo como ejemplo el Plan PROA. Para finalizar, el trabajo se cierra con un apartado de conclusiones, en él se responderán con claridad a las preguntas planteadas en esta introducción.

2. MARCO TEÓRICO: LA TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN CULTURAL

Para desarrollar el marco analítico del trabajo, nos centraremos en los trabajos de Pierre Bourdieu y de Jean Claude Passeron, autores franceses que desarrollaron la teoría de la reproducción cultural dentro de la rama crítica de la Sociología. A pesar del paso de los años, la teoría de la reproducción cultural, que guiará este trabajo, sigue siendo el desarrollo teórico más influyente en la sociología de la educación dentro del contexto europeo.

Su primer libro fue *Los Herederos*, publicado en 1964, en el cual exponen las probabilidades de escolarización y éxito en el rendimiento académico según la pertenencia a una u otra clase social, estando presente la desigualdad de oportunidades. Es decir, cómo incide la herencia del capital cultural en la transmisión del estatus social entre generaciones. Además, el capital cultural y social que recibe el individuo por parte de la familia implica inculcar un *habitus* originario que servirá para regular las relaciones sociales y sobre el que la escuela actúa. En relación con esto, cabe destacar que “la influencia del origen social perdura a lo largo de toda la escolaridad y se hace especialmente sensible en los grandes virajes del recorrido escolar” (Bourdieu y Passeron, 1973, citado en Ávila, 2005, p. 5). Al final, el origen social es muy importante y es premiado como un mérito individual en los colegios. El título de *Los Herederos* viene dado porque, como bien decían los autores, el capital cultural se hereda. De esta forma, aquellos que viven en un ambiente con un capital cultural enriquecedor tienen una cultura afín a la escuela y a la universidad. En cambio, la cultura popular de las clases más modestas es impropia a tales instituciones.

Seis años más tarde, en 1970, basándose en esas bases empíricas, surgió *La Reproducción*, que se centró en mostrar cómo la escuela reproduce las desigualdades sociales (Pascualí y Poupeau, 2017). Bourdieu y Passeron (1970) cada vez tenían más claro lo importante que era el nivel de capital cultural de origen, de manera que cuanto mayor fuera este, mayor probabilidad de éxito escolar. Esto se debe a que la escuela reproduce la cultura dominante. Es por ello, que Bourdieu utiliza unos asuntos importantes para mostrar que estamos ante un sistema de desigualdad ya que los alumnos que no pertenecen a las clases sociales altas tienen que superar algunos obstáculos en la trayectoria educativa. El primer obstáculo es “el proceso de eliminación durante el itinerario de formación”. Este proceso significa que todos los estudiantes empiezan en el sistema educativo en primero de primaria; sin embargo, a medida que van avanzando en el itinerario de formación, algunos lo abandonan debido a que su capital lingüístico y cultural no es suficiente para poder continuar. El segundo proceso se llama “la relegación” (el rezago). Los alumnos sienten que se están esforzando al máximo y que no pueden dar más. Entonces, les ocurre que van reprobando, quedándose atrás y estando con estudiantes menores que ellos, lo que provoca un gran sentimiento de fracaso. Entonces, el proceso de educación debería proporcionar los recursos necesarios a quienes no avanzan con éxito en el sistema educativo ya que la educación aumenta las desigualdades existentes desde el inicio (Braz, 2009). Además, la aportación del sistema educativo en este proceso consiste en inculcar el concepto de *habitus* de clase sin tener en cuenta el capital cultural que han heredado los individuos de sus familias de origen.

Por otro lado, Pascuali y Poupeau (2017) señalan que “los valores vehiculizados por la escuela, los métodos pedagógicos que utiliza, los criterios de juicio, los modos de selección e incluso el contenido de la cultura transmitida tienden a favorecer a los más favorecidos” (p.5), por lo que se establecen jerarquías sociales y culturales, apareciendo de este modo la violencia simbólica y la arbitrariedad cultural (Gutiérrez, 2004). Entonces Bourdieu decide insistir en que el problema de la democratización de la enseñanza viene de que cada niño y niña llega al sistema educativo con unos conocimientos diferentes sin tener en cuenta el punto de partida de cada uno, por lo que la educación comienza con un determinado conocimiento favoreciendo a las clases superiores. De esta forma, los niños de clase baja no tienen la misma competencia cultural para adquirir los conocimientos que se les presentan por lo que necesitan de un esfuerzo mayor. A raíz de esto, Bourdieu pregunta: “¿Cuál es la relación que tiene un niño con el sistema escolar?” (Braz, 2009). Pues bien, esta relación depende de tres procesos en función de la clase social. El primer proceso es el del hijo de las clases sociales favorecidas. Estos niños lo que tienen que hacer es asimilar un conocimiento que en realidad es de su clase, por lo que es conocido para ellos. El segundo proceso es el del hijo perteneciente a la clase media. Este niño va a tener que adquirir un conocimiento, es decir, interiorizar algo que no conoce. El último proceso es el del niño de clase baja, el más complejo ya que el niño va a tener que hacer frente a la aculturación. Aquí, el niño va a tener que interiorizar una cultura nueva que va a reemplazar a la antigua. Para paliar esas desigualdades, la escuela debería de individualizar la enseñanza a las características de cada uno, pero esto nunca se llevó a cabo (Braz, 2009).

Al fin y al cabo, la transmisión cultural se realiza a través del lenguaje que se aprende en el entorno social, adquiriendo un código u otro dependiendo del entorno. La escuela lo que hace es utilizar un código específico. Quiénes no utilicen dicho código o uno parecido fuera de la escuela, no entenderán lo que en ella se trabaja, siendo muy perjudicial para su desarrollo escolar (Pascuali y Poupeau, 2017). Así mismo, cabe destacar que ese código se adquiere mediante la socialización y da lugar a distribuciones de poder y control, distinguiendo así entre dos tipos de códigos. Uno de ellos es el restringido, propio de las clases obreras, donde es frecuente el empleo de frases cortas y gramaticalmente sencillas. Sin embargo, en el código elaborado, propio de las clases medias, las frases y su estructura son más complejas. Con esto podemos destacar así el lenguaje, visto como una simple forma de comunicación pero que a través de él se expresan relaciones de clase. Si bien es cierto, hay que tener en cuenta que el capital lingüístico no se explica solo por los códigos existentes ni por la competencia lingüística, sino por la relación entre los *habitus* lingüísticos y los mercados (Ávila, 2005). Por consiguiente, esto da lugar a la desigualdad del capital lingüístico, aunque hay que tener presente que ya hubo autores anteriores que habían ligado estos aspectos como Vigotsky y Bernstein (Pascuali y Poupeau, 2017).

A continuación, profundizaremos en algunos de los términos clave en los que se centran Bourdieu y Passeron (1964, 1970). El primero de ellos será la violencia simbólica de las formas escolares de clasificación. En ella también se combinan los análisis de los padres fundadores de la sociología, Marx, Weber y Durkheim. Entonces, Bourdieu y Passeron reflejan, como bien se dijo anteriormente, que la escuela emplea los valores y tradiciones que utilizan las clases favorecidas, no dando la posibilidad a los más desfavorecidos de adoptar lo que otros han adquirido. Sin embargo, esta violencia

simbólica tiene lugar de tal manera que tanto quienes la ejercen como quienes la reciben, la desconocen. De esta manera, es aceptada por ambos y cada uno asume un rol o un lugar asociado mayoritariamente a la clase de origen (Pascuali y Poupeau, 2017). Además, el concepto de violencia simbólica es fundamental en la narrativa que realiza Bourdieu ya que está presente en todos los campos (educativo, político, artístico, intelectual, social...). Es el resultado de una acción pedagógica en la que se favorecen los intereses de las clases altas sobre el resto, es decir, un mecanismo de dominación ya que la escuela utiliza una serie de valores y normas culturales propias de estas clases como si fueran universales, dando lugar a la reproducción de la estructura de clase y a sus relaciones. Para dichos autores, otra forma de violencia simbólica es el examen, ya que consideran que es una manera de legitimar y así ocultar las ventajas y desventajas con las que cuentan unas clases y otras. De esta manera, surge la desigualdad escolar, pudiendo disimular la relación entre el sistema educativo y la estructura de clases mediante los aprobados y los suspensos (Gutiérrez, 2004).

Otro de los conceptos principales en la teoría de la reproducción cultural es el *habitus*, que junto con el capital se inscriben en una teoría de poder, en la que Bourdieu refleja que el poder forma parte de la sociedad, y que en el momento que se permite, la razón la lleva el que más poder tiene. Este término había sido introducido por Bourdieu sobre el año 1968, aunque no es de especial importancia hacia el año 1970, donde aparece en la primera edición de *La Reproducción*. En dicha obra, Bourdieu y Passeron se centraron en analizar el papel de la Escuela en la reproducción de las estructuras sociales. Los autores se dieron cuenta de que el trabajo pedagógico tiene una duración suficiente como para imbuir un *habitus*, mostrándose así las relaciones de poder y formando parte de nuestro cuerpo como una segunda naturaleza. (Gutiérrez, 2004). Este término de *habitus* se aprende en el núcleo familiar, que marcará el desempeño escolar del estudiante en función de la clase social de origen. Además, Bourdieu considera que las posesiones del hogar son indicadores del *habitus* que adquiere cada familia ya que no solo miden la riqueza de la familia, sino que también otorgan el nivel cultural del propietario (Lozano y Trinidad, 2019). El *habitus* evoca lo que las personas deben decir, hacer y pensar; sin embargo, se hace de manera inconsciente, constituyendo una forma de pensamiento o forma de actuar que va en contra de la voluntad del individuo, pero no lo determina. Después de lo cual, es de interés saber que Bourdieu concibe el espacio social como un campo, siendo el *habitus* adquirido en función de este y el cual se refiere a los tipos de relaciones que existen en un ámbito (Ávila, 2005). Tanto el *habitus* como el campo fundamentan toda práctica social (Gutiérrez, 2004).

Como bien dicen, el capital cultural, el social y el económico, son una forma de transmitir y de adquirir cierta posición social. Es cierto que generalmente, las familias y el individuo procuran conservar o aumentar su patrimonio al igual que mantener o aumentar su lugar en la estructura de las relaciones de clase. Todo ello, depende en primer lugar de la posición inicial en la que se encuentre el capital económico, social y cultural. Al final, esto son estrategias de conversión ya que, por ejemplo, tener un gran capital económico puede reconvertirse luego en capital escolar. Esto va marcando diferencias ya que unos tienen más posibilidades que otros. Además, las clases medias dan mucha importancia al capital escolar ya que gracias a este han conseguido su trabajo (Ávila, 2005). De esta manera, la teoría de la reproducción cultural expone el papel de la educación como reproductora de la cultura, la estructura social y la económica a través de las estrategias

de clase. Asimismo, Bourdieu y Passeron habían podido percatarse de tres tipos distintos de estrategias respecto a la educación, cada uno tenía expectativas distintas:

“la nueva clase media invierte en cultura para mejorar su estatus social; la élite cultural intenta conservar su posición de privilegio y no perder estatus; mientras que la clase dominante en la esfera económica trata de reconvertir parte de su capital en capital cultural, consiguiendo títulos académicos prestigiosos que le ayuden a mantener su posición y le den estatus” (Ávila, 2005, p. 4).

En suma, cada clase social tiene su *ethos*, es decir, sus características y valores determinados que hacen actuar de una manera concreta en el campo de la cultura y la educación. Asimismo, el *ethos* influye mucho en los estudios, tanto en el nivel inicial al ingresar como a su permanencia en el sistema educativo (Gutiérrez, 2004).

3. CÓMO SE PLASMAN LAS DESIGUALES SOCIALES EN LA ESCUELA: LA EVIDENCIA EMPÍRICA

Una vez desarrollado en el apartado anterior el marco teórico-analítico del trabajo, en este apartado se concreta cómo las desigualdades sociales, particularmente las de clase social, influye en el rendimiento académico. Para ello, comenzaremos diferenciado entre los efectos primarios y secundarios. Posteriormente, nos centraremos en las diferencias en el rendimiento en función del tipo de centro y, por último, en la importancia de la atención temprana como medio para reducir esas desigualdades sociales que se dan en el ámbito educativo.

3.1. Los efectos primarios y secundarios.

La educación siempre ha sido de especial interés en la sociedad. Como muestran Bernal y Lorenzo (2012) desde el año 1948 fue aprobado por la ONU el Derecho a la educación, formando parte de las Constituciones Europeas, y claramente de la Constitución Española de 1978.

“La concepción de la educación como un derecho inalienable implica su universalidad y su independencia de las condiciones sociales y familiares de cada individuo (...) Desde este punto de vista, hay que destacar que la educación es generalmente considerada un mecanismo fundamental para lograr la cohesión social, aunque aceptemos que su sola acción no resulta suficiente para asegurarla” (Tiana, 2011, p. 48 citado en Bernal y Lorenzo, 2012).

Es uno de los pilares fundamentales en la sociedad en la que vivimos, siendo muy importante también la calidad del sistema educativo ya que determina las posibilidades de futuro de una sociedad. Es por eso, que países con sistemas educativos eficaces, se encuentran más preparados para abordar los problemas de una sociedad cada vez más globalizada. Del mismo modo, una educación de calidad concede a las personas más oportunidades y posibilidades de formarse adecuadamente para el futuro (Cebolla-Boada, Radl y Salazar, 2014).

No obstante, en la educación, la clase social de origen es un condicionante del recorrido educativo. Así, como señalan Bernardi y Cebolla (2014), en el año 2006, el 88%

de la población con un rango de edad entre los 20 y 40 años con padres que ocupan cargos altos y medios de responsabilidad en sus empresas había efectuado la transición a la educación no obligatoria sin problema. En contraste, sólo el 56% lo había logrado perteneciendo sus progenitores a la clase obrera. Observando estos datos, nos damos cuenta de que cuando la familia pertenece a la clase media y alta con una formación superior, sus descendientes tienen muchas probabilidades de seguir ese camino o incluso superarlo. Por el contrario, en las clases más bajas no sucede con tanta frecuencia.

Pero ¿a qué puede deberse? Pues bien, como señalan Bourdieu y Passeron (1964, 1970), parece claro que hay una relación entre clase social y oportunidades educativas (Bernardi y Requena, 2010). En el análisis de dicha relación se pueden diferenciar dos tipos de efectos, los efectos primarios (*primary effects*) y los efectos secundarios (*secondary effects*). Los efectos primarios se refieren a cómo influye la clase social en la adquisición de las competencias académicas y, por tanto, en el rendimiento escolar de los estudiantes. Estos efectos están relacionados con la socialización que ya se ve en las primeras etapas educativas. Los efectos secundarios hacen referencia al impacto de la clase social en la toma de decisiones respecto a la trayectoria educativa. Asimismo, las decisiones tomadas estarán condicionadas por factores como los costes económicos estimados, es decir, el coste de oportunidad que la familia pueda asumir. De esta manera, los efectos primarios quedan cristalizados en las notas obtenidas, por lo que afectan notoriamente a los efectos secundarios en la toma de decisión de la trayectoria educativa. De esta manera, las notas son el resultado de los efectos primarios que también influyen en los secundarios. Por lo tanto, los estudiantes se plantean la probabilidad de triunfar en el futuro valorando su capacidad (Bernardi y Cebolla, 2014, Elias y Daza, 2017 y Prieto, 2015).

El modelo fue divulgado por Robert Mare en los años ochenta, aunque ha seguido evolucionando hasta el modelo de aversión de Breen y Goldthorpe. En este modelo, el nivel educativo logrado es fruto de una secuencia de transiciones en las que los estudiantes deciden si abandonar el sistema educativo e incorporarse al mercado laboral, o seguir estudiando y formándose. Además, Bernardi y Requena (2010) manifiestan que este modelo parte de la idea de que el avance del individuo en el sistema educativo tenga lugar de forma lineal. Aunque en algunas ocasiones puede ocurrir que, llegado a un punto del itinerario educativo, el individuo tenga que llegar a escoger entre alternativas paralelas. Por ejemplo, al terminar la educación obligatoria, los estudiantes pueden optar por un itinerario académico o bien por uno de formación profesional. Debido a que hay alumnos que no llegan al nivel mínimo requerido y tienen que repetir curso, se plantean la opción de intentarlo de nuevo o en el peor de los casos, abandonar el sistema. En consecuencia, el modelo de Robert Mare ha tenido que ampliarse para dar la opción de trayectorias heterogéneas y así tener en cuenta la estratificación horizontal del sistema educativo (Bernardi y Requena, 2010).

Lo anterior, se lleva a cabo teniendo presente la teoría llamada “del alejamiento” (*diversion thesis*), según la cual, los alumnos de clase obrera pueden verse distanciados del itinerario académico y de la universidad ya que ellos consideran la formación profesional la mejor opción. Para ellos, requiere menos costes, menor riesgo de inversión, menos tiempo, y unas perspectivas laborales más claras que pueden ver a corto plazo a diferencia de las clases medias y altas que apuestan por la educación universitaria con

mayores beneficios a largo plazo (Bernardi y Requena, 2010). Esto puede interpretarse como indicio prima facie de que, a la hora de pasar de la educación secundaria obligatoria a los estudios superiores, la clase social es un factor inherente (Bernardi y Requena, 2010). De esta forma, los logros educativos alcanzados podrían verse alterados al pertenecer a una u otra clase social, ya que lo que las familias no quieren que suceda es la llamada “pérdida de estatus”. La pérdida de estatus implica que las nuevas generaciones obtengan un menor nivel de estudios que sus progenitores. Como los progenitores no quieren que eso ocurra, toman como referencia su nivel socioeconómico (Bernardi y Cebolla, 2014). Entonces, según Saturino (2014) podemos encontrarnos con el efecto suelo y el efecto techo. El efecto suelo es la postura en la que se encuentran las familias con bajo nivel educativo, que por consiguiente tienen un bajo nivel socioeconómico. De esta manera, estas familias tendrán menos que perder por lo que no le dan tanta importancia a los resultados que obtengan sus hijos. Es decir, que su posición social empeore respecto a la de sus progenitores (Bernardi y Cebolla, 2014). Al contrario, el efecto techo se refiere a las familias con un alto nivel socioeconómico de origen. Los hijos de estas se esforzarán y tendrán más posibilidades de llegar a un nivel superior para tratar de no bajar el estatus que la generación anterior ha logrado (Bernardi y Requena, 2010). Es por eso por lo que los hijos e hijas que descienden de familias de clase baja tienden a obtener un grado menor de estudios en comparación con los que provienen de familias de clase alta (Bernardi y Cebolla, 2014). Además, Bernardi y Requena (2010) muestran que hay diferencias significativas en las decisiones educativas en función de la clase social

Por otro lado, siguiendo a Bernardi y Cebolla (2014), podemos encontrarnos los mecanismos primarios y secundarios como aditivos. Bernardi y Cebolla (2014) se refieren a que estos mecanismos sean iguales para todas las clases sociales, es decir, que el rendimiento previo de los estudiantes sea igual sin tener presente la clase social de origen. Por lo tanto, cuánto más altas sean las notas, más posibilidades de transitar al siguiente nivel. Además, Saturino (2011) señala que independientemente de la clase social a la que pertenezcan, las familias ven mayores expectativas de acudir a la universidad cuanto mayor rendimiento académica obtengan los niños. Sin embargo, en la mayoría de los casos, las mejores calificaciones suelen darse en estudiantes de clase alta puesto que los efectos secundarios son más eficientes para estas clases sociales. Asimismo, estos efectos podrían suponer entre un 25 y un 50% de la variabilidad educativa (Bernardi y Requena, 2010). Además, el rendimiento previo es primordial para la transición, ya que cuanto mayor sea la diferencia entre el rendimiento medio de las clases bajas y altas, más influirán los efectos primarios (Bernardi y Cebolla, 2014). Estos resultados previos que el estudiante ha ido obteniendo a lo largo de los años, le proporcionan una información valiosa sobre su esfuerzo y sus capacidades académicas, así como un autoconocimiento sobre los propios gustos y aptitudes que influirá en la toma de decisiones correctas (Bernardi y Requena, 2010).

De esta forma, podemos encontrarnos los efectos primarios y efectos secundarios como interacciones, esto quiere decir que ambos efectos influyen el uno en el otro. Esto se debe a lo que se denomina efectos “de compensación” y de “información completa”. Los efectos de compensación se producen cuando la mayor desigualdad está en los estudiantes con peores notas debido a la clase social de origen. Esto se debe a que las diferencias económicas, culturales, etc. de la familia juegan a favor y pueden utilizarse para cambiar esos resultados ya que están relacionadas con el nivel educativo de los

padres, el prestigio de sus cargos, su nivel de renta, su calidad de vida, o incluso con su estilo de vida (Bernardi y Requena, 2010). Entonces, los niños y niñas pertenecientes a familias de clase alta y media podrán optar por clases de apoyo o tener más ayuda por parte de los padres y más estrategias de estudio entre otras cosas. En cambio, los que provienen de familias de clase baja, tendrán más dificultad para mejorar los resultados y seguir en el sistema educativo en niveles más avanzados ya que su familia no puede permitirse pagar una academia, ni los padres tienen el nivel cultural suficiente para enseñarles. Así es que las clases altas y medias pueden poner solución a esos malos resultados ya que disfrutan de los recursos necesarios y le dan la suficiente importancia como para atajar el problema. Entonces, que las familias de clase alta y media transiten al siguiente nivel educativo es más sencillo a pesar de las calificaciones (Bernardi y Cebolla, 2014). Por lo tanto, la probabilidad de terminar la educación obligatoria cuando corresponde es más frecuente para las clases altas y medias (+ 33%) en comparación con las clases bajas (Bernardi y Requena, 2010).

A continuación, veremos a qué se refieren con la otra razón de “información completa”. Aquí se analizan los resultados mirando las notas intermedias, que son las que pueden causar mayor desigualdad. Esto hace que no pueda verse con mucha precisión si los miembros de clases bajas van a transitar al siguiente nivel educativo o no. Como no se tienen demasiados datos, Bernardi y Cebolla (2014) se centraron en lo siguiente: “Cuando tenía 16 años (o antes si no continuó hasta esa edad) y en términos generales, ¿cómo eran sus notas en la escuela?”. Las respuestas posibles son “muy buenas”, “buenas”, “no buenas”, “malas” o “muy malas”. La clasificación contaba de los siguientes escalones: clase de servicio, trabajadores no manuales, empleadores, trabajadores de agricultura, trabajadores manuales cualificados y finalmente los no cualificados. Tras analizarlo, vemos que el 61% de los entrevistados que proviene de familias de jornaleros y el 48% de los que pertenecen a la clase trabajadora no cualificada dice que sus notas eran regulares o malas. Entre estos, un cuarto de los entrevistados dice que sus notas eran muy buenas. En cambio, la mayor parte de los hijos de directivos y profesionales, más concretamente, un 80%, continúa estudiando al acabar los estudios obligatorios frente a un 70% de los hijos cuyos padres eran jornaleros. Asimismo, vemos como desciende a un 44% en aquellos que pertenecen a una familia de obreros no cualificados. En el resto de las categorías, el abandono escolar se sitúa en torno al 30-50% (Bernardi y Cebolla, 2014).

Hoy en día, todavía están presentes las diferencias en los rendimientos académicos obtenidos, al igual que las diferencias en el acceso conforme al origen socioeconómico y el capital cultural de la familia (Elias y Daza, 2017). Sin embargo, si se lograra nivelar la situación de desventaja social, conseguiríamos simultáneamente que el peso del origen social se redujera, que el rendimiento de la población se incrementará y, por consiguiente, que los resultados fueran más semejantes (Saturino, 2011).

3.2. Diferencias en el rendimiento en función del tipo de centro

Hoy en día, la elección de un centro u otro da lugar a la segregación de escuelas. Esto conlleva a que haya alumnos o alumnas que partan con cierta ventaja o desventaja al acudir a un colegio u otro (Cebolla-Boada et al., 2014). A este respecto, en España existen

tres modalidades de centros por las que se puede optar para matricular a los estudiantes: centros públicos, centros privados y centros concertados.

La escuela pública o escuela estatal, es aquella que está financiada por el Estado y se rige por las normas comunes establecidas en sociedad. Sin embargo, en la escuela privada son los miembros de esa comunidad quiénes se hacen cargo de todos los gastos necesarios del centro educativo y, además, son quienes organizan y establecen sus propias normas. Ahora bien, en los colegios concertados, que pertenecen a la categoría de centros privados, sucede que son ellos mismos quiénes siguen la doctrina del propio centro. A pesar de eso, estos colegios reciben subvenciones por parte del Estado como los centros públicos (Fernández y Muñiz, 2012).

Desde mediados del siglo XIX se han desarrollado colegios privados, afianzándose en la etapa de la Restauración. No obstante, tuvieron un parón durante la II República debido a la religión, pero volvieron de nuevo durante la dictadura franquista. La mayoría son confesionales católicos; sin embargo, no fue hasta el año 1985 que los colegios concertados se consolidaron. Esta consolidación se debe a que aparece la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), que garantiza la efectividad del derecho a la educación y permite elegir el centro en función de los gustos de los padres. Además, también destaca lo siguiente: “en ningún caso habrá discriminación en la admisión de alumnos por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento” (Fernández y Muñiz, 2012). No obstante, es probable que la aparición del colegio concertado, considerado hoy en día como privado, tuvo lugar en el año 1857 con la Ley de Instrucción Pública, más conocida como Ley Moyano. No obstante, la escuela pública es la que ha tratado de universalizar la educación para todos, es decir, que todos tengan las mismas oportunidades para acceder al sistema educativo en cualquier nivel en el siglo XX. Asimismo, esta escuela es la responsable de erradicar las desigualdades que puedan existir (Bernal y Lorenzo, 2012). Esto se debe a que son escuelas gratuitas, y a diferencia de las escuelas privadas, son aconfesionales e ideológicamente pluralistas (Fernández y Muñiz, 2012).

Tras conocer los tipos de enseñanza presentes en nuestra sociedad, nos interesa saber qué tipo de educación desean las familias para sus hijos, ya que como bien se dijo anteriormente, puede variar en función de la clase social de origen. Además, hoy en día, la elección de centro se ha convertido para los padres en una decisión prioritaria, sobre todo para las familias de clase media. Esta importancia de la elección de centro permite ver la gran preocupación que tienen los padres sobre el futuro educativo de sus hijos e hijas. Sin embargo, esta mecánica está contribuyendo a la reproducción de las desigualdades y a la división social del sistema educativo español.

De esta manera, se considera que la elección de centro de manera consciente o inconsciente es un proceso en el que las familias tratan de representar su posición de clase (Olmedo y Santa, 2011). Según muestra Urquizu (2008) las variables que más inciden a la hora de seleccionar uno u otro centro son las siguientes: el estatus socioeconómico, la educación de la madre, la riqueza de la familia, los recursos de los que dispongan, el capital social y las actividades culturales que realicen. Además, acudir a un centro u otro, independientemente de si es estatal o no, es muy importante ya que los efectos del origen social de los estudiantes pueden verse incrementados o, en caso contrario, pueden

reducirse. No obstante, además del centro, el docente cobra especial importancia, ya que de él puede depender en cierto modo el éxito y motivación por los estudios (Cebolla-Boada et al., 2014).

Hoy en día, el debate escuela pública o escuela privada no es tanto ideológico, sino que las familias tienen en cuenta ciertos aspectos como por ejemplo la eficacia de la gestión (Bolívar, 2006). Asimismo, los padres tienen muy presente las exigencias académicas, las capacidades de los docentes y, sobre todo, la composición social y cultural del centro (Olmedo y Santa, 2011).

Según indica Urquizu (2008), podemos cerciorarnos que a medida que la clase social y el capital cultural de las familias aumenta, la elección del centro suele ser un colegio privado o concertado. Sin embargo, la elección de un colegio concertado suele deberse a que la familia no tiene tanto dinero para pagar un colegio privado y no considera la escuela pública adecuada para la educación de sus hijos. Al contrario, cuánto más baja sea la clase social y menos capital cultural tengan las familias más posibilidades de acudir a un colegio público debido a que no pueden permitirse el lujo de pagar la educación de sus hijos en un centro privado. El autor también muestra que es frecuente que aquellas familias de clase baja obtengan resultados académicos más bajos mientras que las familias de clase alta, tienen más posibilidades de obtener buenos resultados. Esto quiere decir, una vez más, que hay una estrecha relación entre los recursos económicos de la familia y los resultados académicos.

Además, según González-Pienda (2003), esta relación se debe a una serie de factores y variables que reciben el nombre de condicionantes del rendimiento. Estas variables pueden ser de dos niveles: El primer nivel es el personal, en el que nos encontramos con las variables cognitivas (Inteligencia-Aptitudes, estilos de aprendizaje y conocimientos previos) y variables motivacionales (autoconcepto, metas de aprendizaje y atribuciones causales). El segundo de los niveles, y en el que nos centramos en este trabajo desde un primer momento, es el contextual. En él destacamos las variables socioambientales, (familia y grupo de iguales), institucionales (centro escolar, organización escolar, dirección, formación profesores y clima escolar) e instruccionales (contenidos, métodos de enseñanza, tareas y actividades, nuevas tecnologías y expectativas). En estas últimas es en las que se centra, principalmente, la Sociología de la educación.

Asimismo, Urquizu (2008) destaca algunas variables que influyen en el rendimiento. Algunas de esas son las siguientes: el número de hermanos; cuanto más se incremente, menos tiempo tendrán los padres para ayudar a sus hijos; la riqueza y recursos educativos familiares, cuanto más poder adquisitivo, más oportunidad de tener libros, diccionarios, acceso a internet... Por otro lado, nos encontramos con variables de capital social y cultural: interés de los padres en la educación de los hijos; cuanto más se involucren, más probabilidad de obtener resultados satisfactorios, habilidades lingüísticas; tienen un gran impacto en los hijos y van relacionadas con la ocupación de los padres. Además, es cierto que algunas variables socioeconómicas como es el caso del número de hermanos, los recursos educativos de la familia y el estatus socioeconómico son muy importantes en las escuelas públicas y en las concertadas, mientras que en las privadas no son significativos. No obstante, las variables de capital cultural y social afectan por igual a los tres tipos de centros educativos (Urquizu, 2008).

Respecto al párrafo anterior, si nos fijamos en las probabilidades de acudir a uno u otro centro, podemos ver que, si el estatus socioeconómico es alto, hay un 19,5% más de posibilidades de acudir a una escuela privada que si fuera bajo. En cambio, si el estatus socioeconómico es bajo, hay un 32,8% más de posibilidades de acudir a una escuela pública (Urquizu, 2008). Esto puede deberse a que aquellos padres que tienen un papel activo en la educación de sus hijos e hijas y un estatus socioeconómico mayor intentarán seleccionar las mejores escuelas para la educación de estos. Además, buscarán información previa de las escuelas para encontrar aquellas con buena calidad educativa.

De esta manera, Cebolla-Boada et al (2014) muestran que aquellos que se han informado y han seleccionado previamente el centro al que se desea asistir, partirán con cierta ventaja debido a seleccionar una escuela mejor y a la involucración de los padres en el aprendizaje e interacción con los compañeros y trabajadores del centro. En los análisis realizados Cebolla-Boada et al (2014) exponen que asistir al mejor o al peor colegio del municipio puede acarrear una diferencia en las notas de un 25%. Sin embargo, no todas las familias buscarán información, solo las que se impliquen y dispongan de los recursos necesarios para obtener esa información. Pero si bien es cierto, algunas familias que no pueden permitirse pagar un colegio privado, sí que les gustaría que sus hijos acudieran a uno privado, un 19% respondió que sí, mientras que un 14% lo hizo como probable (Bernardi y Requena, 2005).

Respecto a la idea de que las familias quieran cambiar a sus hijos a un centro privado, puede deberse a que en los últimos años ha aumentado el flujo migratorio, por lo que la migración puede suponer un problema a nivel educacional (Cebolla-Boada et al., 2014). Por consiguiente, ha habido un gran aumento de la inmigración en las aulas. La mayoría de estos estudiantes se concentra en la escuela pública, pero la existencia de esta multiculturalidad no estaba prevista por lo que ha provocado una gran *White flight*, es decir, la huida de las clases sociales medias y altas de este tipo de escuelas donde se concentran, que sobre todo tiene lugar en las grandes ciudades (Bernardi y Requena, 2005). Esto se debe a que el 81,7% del alumnado extranjero está matriculado en la escuela pública, mientras que en las escuelas concertadas ocupan un 13,9% y en las privadas solo un 4,4%, por lo que muchas familias de clase media, ante tanta heterogeneidad y un elevado número de alumnos, consideran no tener una buena atención por lo que deciden elegir otro colegio, principalmente uno concertado o privado (Bernal y Lorenzo, 2012).

Esto se debe a que muchas familias intentan fomentar una trayectoria estandarizada, lo que implica que las diferentes etapas del sistema educativo se superen con éxito, por eso la familia quiere asegurarse desde bien temprano que los hijos alcancen el capital cultural apropiado. Entonces, si se acude a un centro privado, los padres ven menos posibilidades de que ocurra una movilidad social descendente o que sus hijos puedan llegar al fracaso escolar (Olmedo y Santa, 2011). Esta huida también puede ser porque las familias suelen preferir que la composición de los centros sea más homogénea, por eso los privados tienen la ventaja de controlar y seleccionar a su alumnado. Entonces, si estos centros ven que hay alumnos que pueden perjudicar su estatus o puesto en el ranking, no serán admitidos (Bernal y lorenzo, 2012). Sin embargo, en los colegios públicos solo prima la cercanía de la vivencia para la asignación de plazas (Bernardi y Requena, 2005). Debido a esto, la escuela pública puede tener más problemas debido a que hay más heterogeneidad, pero no significa que sean peores escuelas ya que aquellas

familias implicadas y que dispongan del capital cultural, social y económico necesario apoyarán a sus hijos igual que en los otros centros.

De todos modos, los lugares con alta renta per cápita suelen tener escuelas públicas bastante homogéneas ya que las familias se asientan en función de sus posibilidades económicas y en lugares donde su *habitus* es similar al resto. Además, los alumnos que nacen en ambientes así, con un elevado capital cultural, tienen una relación más estrecha con la cultura y poseerán un “referente”, lo que les da seguridad en su trayectoria educativa.

Asimismo, Fernández Enguita (2008) muestra algunas de las razones que influyen en esa preferencia: el creciente número de alumnos de minorías étnicas, como bien se dijo, niños y niñas que a medida que pasa el tiempo se vuelven conflictivos entre otras cosas. Estos problemas son de carácter exógeno; sin embargo, también nos encontramos con problemas endógenos de gran importancia como la reducción del horario y del calendario lectivo, el gran nivel de absentismo y conflictividad con el docente, la inestabilidad de los puestos docentes, la falta de proyectos educativos de centro efectivos, la falta de autonomía o autoridad de los equipos directivos, son algunos de los problemas que se pueden ver en los centros públicos.

Por otro lado, también podemos destacar que la comunidad autónoma en la que nos encontremos, la ciudad o el barrio influyen mucho, ya que las minorías étnicas, como es el caso de los inmigrantes o de la población gitana, suelen agruparse en barrios más pobres con un bajo nivel educativo, a diferencia de las clases medias que suelen ocupar lugares con un mayor nivel educativo (Cebolla-Boada, 2014). Aunque cabe destacar, que no todos los inmigrantes se agrupan en barrios más desfavorecidos, este es el caso de los nativos. Estos eluden aquellos lugares donde se encuentran minorías étnicas o raciales. De hecho, las probabilidades de acudir a una escuela privada aumentan si se encuentran en un lugar con elevada presencia de minorías étnicas. Esto se debe a que quieren interactuar con personas de sus mismas características (Sánchez, 2007).

Por otro lado, las comunidades autónomas con mayor nivel socioeconómico suelen primar las escuelas privadas; mientras que en las que tienen un menor nivel, priman las públicas (Bernardi y Requena, 2005). Además, los centros públicos o privados tienen más demanda dependiendo del territorio en el que nos encontremos. Por ejemplo, en el caso de Cataluña, Comunidad Valenciana, Baleares y, sobre todo, en el País Vasco y la Comunidad de Madrid los centros más demandados son los privados. Esto puede deberse a que han sido territorios con gobiernos conservadores-liberales ya que en el caso de Castilla-La Mancha, Extremadura, Canarias, Andalucía o el Principado de Asturias que había predominado el PSOE, hay más demanda de los centros públicos. Ahora bien, aquellas comunidades autónomas que más gasto público invierten en educación son el País Vasco, Navarra y Asturias (Fernández y Muñiz, 2012).

Por otra parte, si nos paramos a analizar los resultados de los centros educativos privados y públicos, no resultan muy diferentes de manera estadística. No obstante, es importante tener siempre presente la composición del centro, ya que, si se concentran muchos estudiantes desaventajados, es decir, con un bajo capital cultural, esto podría repercutir en los resultados. Así, en los colegios privados se concentran alumnos que

vienen de familias con un gran capital cultural y con un *habitus* acorde al sistema educativo, lo que alza el rendimiento medio.

Dependiendo de la comunidad autónoma en la que nos encontremos, podemos observar que unos centros tienen más influencia en el rendimiento; mientras que en otros lugares influye más la familia. Los centros educativos privados, al estar formados por familias de clase alta, es raro que se obtengan malos resultados ya que la familia, o bien puede implicarse y ayudar a sus hijos, o bien dispone del capital necesario para poder optar a clases de apoyo. Entonces, Ruiz (2011) muestra que la enseñanza privada no presenta mucha variación en los resultados en función del área; sin embargo, la enseñanza pública sí. Esa variación se debe a que, a los colegios privados, como bien se dijo, acuden familias de clase alta y media independientemente de la zona donde se encuentren. Sin embargo, los colegios públicos no tendrán siempre la misma clase de alumnado, ya que nos encontraremos con zonas de alto estatus socioeconómico, por lo que, debido al tipo de ambiente, al tipo de alumnado y al capital cultural del que esa zona dispone, los colegios públicos podrán ser elitistas. A diferencia de otros lugares donde el nivel socioeconómico será bajo por lo que afectará a los resultados. Por lo tanto, no es tanto la escuela, sino quién asiste a ella (Cebolla-Boada et al., 2014).

Respectos a los resultados obtenidos en cada centro, Ruiz (2011) señala que las escuelas privadas son las que mejores resultados obtienen, con un 90% de aprobados frente a un 80,5% de la concertada, y en última posición se encontrarían las escuelas públicas. Sin embargo, Urquizu (2008) dice que las escuelas públicas son las que mejores resultados obtienen, seguidas de los centros privados y, por último, los centros concertados. En cambio, Fernández y Muñiz (2012) señalan tras los exámenes realizados, que los resultados obtenidos han sido mejores en los colegios concertados, aunque si se excluye el efecto de las condiciones socioeconómicas, los resultados pueden ser mejores en los colegios públicos. Por otro lado, Elias y Daza (2017) observan que los hijos cuyas familias tienen estudios universitarios obtienen buenas notas en un porcentaje mayor que el resto de los estudiantes. Entonces, fijándonos en estos estudiantes y en los que tienen familias con estudios obligatorios, la variación en el porcentaje de estudiantes con buenas notas en función del centro apenas cambia. Sin embargo, los estudiantes cuyas familias tienen estudios postobligatorios, ir a un centro u otro sí que puede marcar una diferencia estadísticamente significativa. Los estudiantes con buenas notas pueden pasar de un 46,8% en los públicos a un 64,7% en el privado. Si ahora nos vamos a los estudiantes con menor formación en sus familias, pero con interés en obtener buenas notas, podemos encontrarnos con un 60% de los casos en el público frente a un 88% en los privados.

Sin embargo, la pregunta es si un alumno obtiene resultados similares en uno u otro colegio excluyendo las variables socioeconómicas, por qué los padres tienen más preferencia por los colegios privados. Según Urquizu (2008), podemos encontrarnos con algunas hipótesis como las siguientes: debido a la existencia de una ideología, suele darse en las familias con un origen socioeconómico mayor, estas creen que la escuela privada es más eficaz y eficiente, pero no tiene por qué ser así; por motivos religiosos, puede ser que sean creyentes por lo que quieren que sus hijos se formen en esa misma religión, la formación cívica y en valores, piensan que en las escuelas públicas la formación social y cívica es inferior. Sin embargo, según Fernández y Muñiz (2012), el efecto compañeros

es un factor positivo, sobre todo en las escuelas privadas ya que el capital cultural y social es elevado presentando todos el mismo *habitus* al pertenecer a la misma clase social.

Tras toda esta información, Bernal y Lorenzo (2012), señalan que, a pesar de todo, en España los centros más demandados en todo el territorio son los públicos, ya que constan del 62,8% del alumnado, seguidos de los colegios concertados con un 25,4% y en último lugar y con un bajo porcentaje, se encuentran los privados, solamente un 6,5%. Por tanto, las dos tercias partes de la población reciben una enseñanza pública frente a un tercio que recibe una enseñanza privada (Fernández Enguita, 2008).

3.3. Importancia de la atención temprana para reducir la desigualdad de origen social.

Cebolla-Boada et al. (2014) indican que las primeras etapas educativas, principalmente la educación infantil, puede ser clave en el desarrollo de los resultados académicos posteriores, ya que según muestra Ramírez (2016) las capacidades intelectuales se desarrollan en un 80% durante los primeros años de vida. Por eso, en los primeros años de vida, la familia realiza un papel fundamental en el desarrollo del niño con el entorno que repercutirá en el desarrollo personal y social. Que la familia haga su trabajo es muy importante ya que ciertas cosas como la educación moral y cívica, es muy difícil de enseñar en la escuela cuando los padres no han realizado bien su tarea. Pero el problema hoy en día es que la escuela no solo se limita al desarrollo cognitivo y cultural, sino que también lo tiene que hacer de la formación integral de la personalidad. Esto es lo que se conoce como primarización de la socialización secundaria de la escuela (Bolívar, 2006).

Además, aquellos niños y niñas que apenas han recibido estímulos tempranos presentan un desfase en relación con los demás niños. Esto se debe a que cuando las personas son jóvenes, son capaces de integrar más conocimientos, más aprendizajes. Los niños y niñas son más permeables por lo que todos los estímulos recibidos, tendrán un mayor impacto en el desarrollo posterior (Cebolla-Boada et al). Asimismo, en los primeros años de vida, su cerebro se encuentra en proceso de maduración, de ahí la importancia de la estimulación, que garantiza que los procesos de aprendizaje y la memoria sean eficaces (Ramírez, 2016).

El problema es que de 0-3 años los estímulos que reciben dependen de los recursos, capacidades y conocimientos del entorno en el que se encuentran. Entonces, el problema no se encuentra en las familias de clase alta y media, ya que estas tienen el capital cultural necesario para estimular a sus hijos al igual que el dinero suficiente para enviarlos a una escuela. El problema radica en las clases bajas ya que son ellas las que aportarán menores estímulos a sus hijos y, además, no podrán permitirse pagar la asistencia a una escuela infantil. Es por eso, que el origen socioeconómico influye más en los resultados en estas primeras etapas (Cebolla-Boada et al., 2014).

Ahora bien, Cebolla-Boada et al. (2014) observan resultados positivos en la capacidad cognitiva de los niños cuando los padres desempeñan un papel más activo en la enseñanza de sus hijos. Los padres que suelen tener este rol son los que mejor posición económica poseen, lo que acarrea un entorno con mayores estímulos. También es cierto que estas familias tienden a utilizar técnicas de enseñanza que pueden favorecer la educación de

sus hijos. Por ello, aquellos alumnos y alumnas en desventaja que acuden a escuelas infantiles se ven beneficiados ya que pueden interactuar con más niños y niñas en diferentes fases del desarrollo cognitivo y tener la oportunidad de recibir más estímulos de los que reciben con su familia. Así es, que la escuela infantil tiene un papel muy importante ya que puede rebajar las desigualdades. Sin embargo, estas se verán incrementadas en los periodos vacacionales a causa del capital cultural y la economía de las familias. Las de clase baja permanecerán en el mismo lugar ya que los recursos de los que disponen no permiten gran movilidad, a diferencia de las clases altas. Al fin y al cabo, las clases altas al agruparse en determinados centros y barrios y se mueven en un entorno enriquecedor a diferencia de las clases bajas (Cebolla-Boada et al., 2014).

Entonces, si se invierte en educación temprana podrá aumentar el capital humano de la sociedad desde las primeras edades y no hará falta invertir tanto en la educación continua de trabajadores adultos o desempleados. Entonces, esos primeros años podrían ser clave para acabar, en gran parte, con las desigualdades en el futuro (Cebolla-Boada et al., 2014).

4. CÓMO REDUCIR LA INFLUENCIA DEL ORIGEN SOCIAL EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: EL PLAN PROA

Como hemos visto a lo largo de todo el trabajo, las desigualdades educativas están presentes en nuestra sociedad. Por eso, en 2005 el Ministerio de Educación y Ciencia junto con las comunidades autónomas decidió implantar el Plan PROA con el que se pretende tratar las necesidades de los alumnos y alumnas relacionadas con el contexto sociocultural a través de programas de apoyo a los centros educativos. Entonces, con este programa se trata de amortiguar las desigualdades sociales de aquellos barrios o familias que disponen de un bajo capital cultural o bajo estatus socioeconómico, por lo que no tienen los suficientes recursos. Este Plan ofrece a los centros educativos una serie de recursos y herramientas para que entre todos logremos garantizar la atención de los grupos más vulnerables para enriquecer su aprendizaje y prevenir el riesgo de exclusión social (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005).

Las siglas de PROA significan: Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo. Es un programa que, según la Conserjería de Educación del Principado de Asturias, consta desde 2011 de dos modalidades: Programa de Acompañamiento Escolar (PAE) y Programa de Apoyo y Refuerzo Escolar (PAR). Se inició de forma experimental en el último trimestre del curso 2004-2005 para Educación Primaria. Ese año solo 7 comunidades autónomas junto con las ciudades de Ceuta y Melilla decidieron probarlo. En total participaron 143 colegios durante los meses de abril y julio con un gasto de 356.500 euros. Este gasto es cofinanciado por el Ministerio de Educación y Ciencia y las Comunidades implicadas en un 50% ambos. Al año siguiente, durante el curso 2005-2006 el programa estaba presente en casi todas las comunidades autónomas habiéndose implantado también en Educación Secundaria. Entonces, a partir de septiembre de 2005, 307 colegios impartían el Programa de Acompañamiento en Educación Primaria (PAE) mientras que 152 lo hacían en Educación Secundaria. Mientras tanto, otros 151 colegios implantaron el Programa de Apoyo y Refuerzo (PAR). En total, 610 escuelas repartidas por las diferentes comunidades autónomas junto con Ceuta y Melilla tenían el privilegio de contar con este plan (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005)

El programa está dirigido a los centros en los cuáles haya una importante proporción de estudiantes que se encuentran en desventaja educativa. Los cursos ofertados en Educación Primaria son 5º y 6º; mientras que los ofertados en secundaria van dirigidos a 1º, 2º y 3º (Ministerio de Educación, 2011). Los alumnos que acudan habrán sido seleccionados por el equipo de profesores que componen el centro, pero principalmente por su tutor. Estos habrán sido seleccionados debido a que presentan dificultades y problemas en el aprendizaje, sobre todo respecto al retraso en las áreas principales, en el proceso de maduración personal, cuando estén poco integrados en el centro y en el grupo, cuando carezcan de hábitos de estudio, estén poco motivados, etc.

Tras las dificultades que se presentan, se plantean una serie de objetivos para potenciar el aprendizaje y el rendimiento escolar de los alumnos y alumnas. Según el Ministerio de Educación (2011), los objetivos marcados son los siguientes: adquirir hábitos de organización y ser constantes en el trabajo, mejorar tanto las habilidades como las actitudes respecto a la lectura, proponer estrategias de trabajo eficaces, enriquecer y facilitar la integración en el colegio o instituto, facilitar el paso del colegio al instituto o ayudar en el proceso de adaptación de 1º de Educación Secundaria y establecer conocimientos y destrezas en las áreas instrumentales. Aunque los tres objetivos fundamentales según indica el Ministerio de Educación y Ciencia (2005) son:

1. Lograr el acceso a una educación de calidad para todos,
2. Enriquecer el entorno educativo
3. Implicar a la comunidad local.

El programa puede desarrollarse de dos maneras diferentes, como se menciono con anterioridad. Una de ellas es cuando el acompañamiento a los estudiantes lo realizan monitores que en su mayoría serán estudiantes universitarios y entonces se tratará de utilizar la destreza y conocimientos que tengan. Los monitores serán seleccionados en función de su madurez y de su responsabilidad, intentando establecer una buena relación con los alumnos. Cada monitor se encargará de un grupo de cinco o diez estudiantes en un aula cedida por el centro donde los alumnos recibirán dos o cuatro sesiones a la semana según la decisión del centro. Además, el programa debe tener un profesor del centro que sea el coordinador de este ya que tendrá que encargarse de las siguientes competencias: encargarse del funcionamiento e integración del programa en el centro, marcar unas pautas y proporcionar información, supervisar el correcto funcionamiento de los monitores y ser la unión entre los tutores y los monitores. Por lo tanto, los monitores deben retomar el trabajo de los profesores para el avance de estos alumnos y alumnas. La otra forma de actuar es cuando el acompañamiento y el apoyo lo realizan profesores del mismo centro, ejerciendo uno de ellos de coordinador y llevando a cabo las mismas funciones seguidas en la otra modalidad (Ministerio de Educación, 2011). Por lo tanto, la primera modalidad recibe el nombre de Programa de acompañamiento (PAE) y la otra Programa de refuerzo (PAR).

Asimismo, para el correcto funcionamiento y eficacia del programa, se necesita del compromiso del centro, del compromiso familiar y de la Administración educativa con el centro. La implicación voluntaria y el compromiso del Claustro tiene que ayudar en la organización y la valoración mientras que el equipo directivo por medio del profesor

coordinador tiene la responsabilidad de hacer funcionar el programa. La eficacia del programa también necesita que haya un acuerdo activo de las familias de los estudiantes que participen ya que se quiere mejorar la relación y la implicación de estas con los aspectos del centro. Por último, la Administración educativa debe aportar recursos económicos imprescindibles para el servicio del programa y materiales adecuados, suministrar la formación requerida a los monitores, profesores y coordinadores de cada centro, conservar una estructura de apoyo a todos los centros relacionados con el programa y entregar las herramientas para valorar los resultados del PROA (Ministerio de Educación y Ciencia, 2011).

Para que el programa sea eficaz su duración tendrá que ser de varios cursos. Además, su valoración se hará a partir de los resultados escolares que obtengan los alumnos y a través de encuestas realizadas a los tutores y los equipos de profesores para ver el avance del estudiante en aspectos como la autoestima, la integración social, etc. También se harán encuestas a los monitores y a los alumnos para ver la satisfacción personal, la confianza en sí mismo, la comunicación con los compañeros, profesores y demás. Asimismo, se demanda la opinión de las familias sobre su conformidad e impresión respecto al progreso escolar de los estudiantes (Ministerio de Educación y Ciencia, 2011).

Ahora bien, tras saber qué es el PROA y cómo funciona, lo nos interesa ahora es saber cómo son sus efectos sobre los estudiantes. Entonces, trataremos de ver si se observan resultados positivos tras su implantación y participación. Además, se hará una contrastación de los resultados basándome en mi experiencia durante este curso en el programa.

Así, García-Pérez e Hidalgo (2014) tienen como objetivo medir el impacto a nivel individual del efecto PROA en aquellos centros en los que se ha llevado a cabo. Como bien sabemos, solo se ha implantado en los centros públicos, por lo que todos los resultados pertenecen al estudio de estos colegios. Los autores tratan de analizar los efectos del PROA a corto y largo plazo, para lo que han utilizado los informes PISA del año 2012. De esta manera, destacan que la modalidad del Programa de Acompañamiento (PAE) tiene más efectividad a corto plazo; mientras que en la modalidad del Programa de Refuerzo (PAR) la efectividad es mayor a largo plazo. Esto puede deberse a que el PAE consiste en acciones más momentáneas como clases extra para seguir el ritmo de la clase; mientras que el PAR puede proporcionar más recursos como material escolar, bibliotecas, etc. (García-Pérez e Hidalgo, 2014). Aunque si bien es cierto, en mi periodo como monitora de PROA para los alumnos y alumnas de 5º y 6º de Educación Primaria conté con todos los recursos presentes en ambas modalidades. Por lo que me fue de gran utilidad tener a mi disposición tantas herramientas como fueron los libros de la biblioteca, el aula de informática, etc. ya que me permitieron realizar diversas actividades. Gracias a esto, los alumnos y alumnas pudieron variar las formas de aprendizaje lo que supuso una gran motivación para ellos. Tras realizar los deberes, se destinada el tiempo restante a realizar actividades de repaso.

Aquellos colegios donde se ha utilizado este programa tienen un mayor porcentaje de alumnos y alumnas que obtienen notas bajas y donde un alto porcentaje de alumnos presentan una situación económica baja (García-Pérez e Hidalgo, 2014 y Gómez-Sancho, Mancebón y Villar, 2017). En mi experiencia personal, el colegio donde estuve pertenece

al barrio de Pumarín, situado en Oviedo. Pumarín está situado en la zona nordeste de la ciudad de Oviedo. Su población ronda los 17 mil habitantes, además, está cerca del centro de la ciudad por lo que conlleva muchas ventajas. Aun así, se puede considerar un barrio autosuficiente que cuenta con pequeños comercios, bares, farmacias, supermercados y con el campus universitario de Humanidades de la Universidad de Oviedo. Asimismo, la apertura del campus hizo que muchos estudiantes se acomodaran en el barrio, aunque también hubo un incremento más reciente debido a la cercanía del nuevo Hospital Universitario Central de Asturias. La comunicación con el resto de las zonas de Oviedo es buena pudiendo desplazarse con facilidad tanto a pie, en transporte público o en coche. Con el resto de las ciudades de Asturias también tiene una buena comunicación debido al acceso próximo de las autopistas A-66 y AS-II, así como de la estación de buses y de tren. El estatus socioeconómico del barrio es medio, pero lo conforman una gran cantidad de inmigrantes por lo que acuden al colegio un porcentaje muy elevado de ellos que presentan problemas en el aprendizaje con un bajo rendimiento. Esto repercute en el rendimiento del centro y por eso solicitó la participación en el plan PROA. El colegio cuenta con unas buenas instalaciones ya que cuenta con espacios amplios donde se pueden realizar diversas actividades de manera segura. Además, su buen funcionamiento permite la realización de diferentes excursiones y actos tanto interna como externamente. En la mayoría de los casos la relación con las familias es casi diaria y ambas partes se encuentran implicadas. Aunque esa implicación disminuye en los alumnos y alumnas que acuden al PROA.

Siguiendo a Gómez-Sancho et al (2017) observamos que las clases de PROA suelen estar formadas por grupos homogéneos que tienen unas dificultades educativas comunes, permitiendo al monitor o profesor realizar actividades adaptadas a sus capacidades. Mi experiencia personal lo corrobora. En mi colegio, los alumnos participantes en el PROA eran 12, de los cuáles 3 eran inmigrantes y 5 venían de familias inmigrantes, aunque los alumnos ya tenían nacionalidad española. Algunos afirman acudir al PROA porque en su casa no pueden ayudarles ya que o bien no comprenden el idioma, o bien no tienen el capital cultural necesario para poder hacerlo, como indica Gómez-Sancho et al (2017). Sin embargo, otros alumnos dicen acudir porque sus padres no tienen tiempo a ayudarles debido al trabajo. Otros dos alumnos y una alumna con resultados académicos extraordinarios han sido seleccionados como excepción en este plan para encargarse de realizar el periódico del colegio y mejorar de esta manera divertida sus habilidades de lectura, redacción y destrezas con las TIC'S. La incorporación de estos alumnos supuso una incentivación para el resto de los alumnos. Tras el primer artículo realizado que tuvo un gran éxito, los demás alumnos y alumnas del PROA quisieron participar. Aquí se puede apreciar la importancia que puede tener el "efecto compañeros". La tarea de realizar el periódico se acabó distribuyendo entre todos y haciéndose en grupos heterogéneos. De esta manera, los alumnos trabajaban la comprensión lectora, la redacción y aprendían a trabajar de manera cooperativa. Esto tuvo beneficios, ya que, al principio, cuando algún maestro les enviaba un trabajo para el que tenían que utilizar el ordenador, les costaba mucho buscar la información y manejar los programas. Sin embargo, tras varias clases de búsqueda de información ya no les suponía ningún problema y realizaban el trabajo bien y con entusiasmo. Los artículos eran decisión de los participantes. Cada grupo elegía un tema y a partir de ahí empezaban a organizarse. Cada uno tenía un rol, pero siempre recibía ayuda de sus compañeros. La búsqueda de

información era revisada por mí en todo en momento y cuando el artículo estaba terminado les ayudaba a mejorar pequeñas cosas antes de enviarlo a la coordinadora del PROA que era la encargada de publicarlo en la web del colegio.

Ahora bien, si nos fijamos en particular en ciertas áreas como lectura, matemáticas y ciencias, García- Pérez e Hidalgo (2014) muestran que en la lectura tanto a corto como a largo plazo hay efectos positivos independientemente de la modalidad empleada. Sin embargo, en el caso de matemáticas, los autores dicen que se necesita algo más de tiempo, aunque también se verán resultados positivos a corto plazo utilizando el PAE. Sin embargo, en el área de ciencias los resultados serán más tardíos, pero tendrán buenos resultados con el PAR. Entonces, García- Pérez e Hidalgo (2014) afirman que el efecto de las intervenciones PAE y PAR tiene efectos acumulativos cuando han acudido a PROA más de un año. Por lo tanto, los resultados son más notables en lectura y matemáticas seguidos de ciencia. Estos resultados mejorarán más cuanto más tiempo se acuda al programa.

Mi participación en el programa no fue muy larga debido al cierre de las aulas por el COVID 19; no obstante, observé que la mejoría en el área de matemáticas fue significativa. Los ejercicios más mecánicos como dividir, multiplicar etc. aprendieron a hacerlos en pocos días pudiendo seguir el ritmo de la clase e incrementando su motivación. Sin embargo, los problemas planteados eran el mayor problema para ellos ya que necesitaban de la comprensión lectora.

Entonces, siguiendo a Gómez-Sancho et al (2017) el plan PROA acompaña a la educación, por lo que es complementario con la educación formal. De esta manera, los alumnos y alumnas tanto de quinto y de sexto que no entendían los contenidos impartidos en el aula, decían que esto se debía a que la maestra o el maestro explicaba con rapidez y no les daba tiempo a seguir el hilo de la clase. Por tanto, los participantes contaban con la explicación de la materia una vez más en el PROA. Con este apoyo, no tenían gran problema para entenderlo. Sin embargo, en lectura iban más flojos los alumnos de quinto. Les costaba entender ciertos textos debido a que leían despacio y su comprensión lectora y escrita no era muy buena. Aunque cabe destacar, que los alumnos de sexto que ya habían acudido el año pasado a PROA no tenían tantos problemas relacionados con esta área ya que llevaban más tiempo trabajándolo.

Para reforzar aquellas materias y competencias en las que estaban un poco estancados, se les proporcionaba una explicación de manera oral acompañada también de forma escrita. A continuación, se entregan fichas de refuerzo y según iban mejorando se incrementaba la dificultad. En el área de Lengua Castellana y Literatura, se empleaba un breve texto con unas preguntas sencillas. Cuando se veía evolución, se les entregaba una que para ellos supusiera un reto cognitivo y así sucesivamente. También se empleaban juegos como recursos didácticos que el colegio nos proporcionó. Los juegos pertenecían a la categoría de historia, geografía y matemáticas, principalmente. Ambos consistían en resolver adivinanzas y el de geografía también contaba con puzles de la distribución geográfica del mundo. En casi todas las asignaturas fueron estando más motivados y se veían los progresos. Sin embargo, en el área de inglés al principio no había avance ni motivación. Los alumnos no apuntaban las tareas, no llevaban los libros a PROA, por lo que era difícil prestarle atención a esta asignatura sin saber el temario que estaban

estudiando. Debido a esto, se tuvo que informar a la coordinadora para que nos facilitara ella los libros y poder empezar a trabajar sobre esta área que era en la que peores notas sacaban. Una vez que se dispuso del material, comenzamos a trabajar sobre la asignatura. A pesar de que los resultados eran lentos debido al atraso que tenían, poco a poco se iban notando. Aunque no hubo mucho tiempo para trabajarla ya que se cerraron las aulas.

Asimismo, y según indican Gómez-Sancho et al (2017), los avances que van teniendo gracias al apoyo dado en estas clases les hace estar más motivados. Los alumnos y alumnas se van sintiendo más conectados en las materias ya que pueden hacer sus aportaciones, llevar las tareas bien hechas, etc. Pasadas unas semanas, se podía ver la motivación de los participantes por seguir aprendiendo y realizando las tareas del colegio, ya que sus resultados fueron mejorando. En algunos casos las notas a penas se incrementaban; pero en otros hubo una mejoría notable al pasar de suspender seis asignaturas a conseguir aprobarlas todas.

Aunque si bien es cierto que casi todos los alumnos y alumnas habían mejorado sus notas y su motivación, había una excepción. Un alumno llegado recientemente de Marruecos tenía problemas con el idioma y sus padres no sabían nada de español. La familia no estaba implicada en la escuela y el niño no acudía al PROA la mayoría de los días. El resto de los alumnos tenía familias que se preocupaban más. Les enviaban todos los días a PROA y muchas veces se interesaban en saber cómo se comportaba el niño y si estaba progresando. Para la comunicación vía familias-maestros-PROA, los alumnos tenían una agenda que el colegio les proporcionaba en la cual tenían que apuntar todos los deberes y resultados obtenidos. Asimismo, cualquier problema o cosa que se quisiera comentar, se enviaba una nota para los padres o para los maestros. Entonces, los participantes de PROA que más uso le daban a la agenda eran los que se organizaban mejor y sus familias estaban preocupadas por su rendimiento. De esta forma pude corroborar cómo la implicación familiar es esencial para lograr un adecuado rendimiento académico.

En definitiva, el impacto que genera el programa no solo afecta a los alumnos que participan en él, sino que tiene un impacto relevante sobre todo el alumnado que compone el centro (García-Pérez e Hidalgo, 2014; Gómez-Sancho et al., 2017). Así, los resultados a nivel de centro se incrementan con una mejoría del 3/4 % mientras que a nivel individual pueden alcanzar el 12/13%.

5. CONCLUSIONES

En este apartado final vamos a retomar las preguntas planteadas en la introducción para darles una respuesta más concisa a la ya proporcionada durante el desarrollo del trabajo.

Tras los resultados de los análisis vemos cómo aquellas familias de clases medias y altas se implican más en la educación de los hijos ya que disponen de los recursos necesarios para apoyarlos en la trayectoria educativa. Sin embargo, las clases bajas carecen en muchos casos de esos recursos por lo que no pueden apoyar a sus hijos de una manera eficaz. Entonces, cuánto mejor sea el origen social, mayor será el rendimiento ya que las familias apoyarán a sus hijos en la trayectoria educativa. Les proporcionarán todo

aquello que necesiten, incluido un *habitus* y un capital cultural adecuado. Cuánto más baja sea la clase social, los alumnos se encuentran con mayores problemas en la escuela, como un menor capital cultural y un distinto *habitus*, por lo que su rendimiento tenderá a ser menor al experimentar una violencia simbólica en la escuela.

Otro hecho es que muchas familias de clase media y alta optan más frecuentemente por la enseñanza privada (privada-privada o privada-concertada). Esto se debe a que las familias quieren para sus hijos un ambiente donde prime el mismo *habitus* y haya un capital cultural significativo. Las escuelas públicas disponen de grupos más heterogéneos, en los que muchas familias van a tener que hacer frente al proceso de aculturación ya que su *habitus* es totalmente diferente al que se utiliza en la escuela. Entonces algunas familias de estatus social medio y alto rechazan este tipo de educación heterogénea. Las minorías étnicas se encuentran concentradas en estas escuelas, por lo que las familias de clase alta y media consideran que el capital cultural de sus hijos puede verse afectado por tanta diversidad y reducir su rendimiento académico. Entonces, los alumnos que obtienen resultados buenos lo seguirán haciendo independientemente de acudir a uno u otro colegio ya que la familia dispone del capital social, cultural y económico necesario para apoyar a sus hijos, pudiendo verse de esta manera la influencia de los efectos primarios y secundarios. Sin embargo, sí que es cierto que los resultados podrían verse incrementados en los colegios privados debido al “efecto compañeros”.

Si bien es cierto, tras los estudios analizados, los resultados académicos no son tan dispares entre los centros si se tiene en cuenta su distinta composición social. Lo más importante es la composición de la escuela, por eso en los centros privados nos encontramos siempre con buenos resultados ya que están compuestos por familias con un buen estatus socioeconómico y un *habitus* y capital cultural acorde al funcionamiento del centro. Mientras que, en los centros públicos, la heterogeneidad de *habitus* y capital cultural provoca resultados diferentes en función del origen social de los alumnos. Sin embargo, si la variable socioeconómica es eliminada para observar qué escuelas logran mejores resultados, nos encontramos ante la pública.

Las desigualdades sociales en la escuela son un hecho, pero dar la importancia que se merece la atención temprana permitiría reducirlas desde los primeros años de vida. Así, si se invierte en su universalización, no haría falta invertir tanto en formaciones para gente mayor sin estudios ya que se atajarían los problemas desde las fases iniciales. Los primeros años de vida son fundamentales para un buen desarrollo cognitivo de las capacidades intelectuales. Para su desarrollo correcto estas edades tienen que estar repletas de estímulos significativos, que, si no puede aportar la familia, sí que podría aportar la escuela.

Por otro lado, cómo las familias más desfavorecidas son las que tienen más problemas ya que experimentan una violencia simbólica, el Ministerio de Educación y Ciencia junto con las comunidades autónomas puso en marcha el plan PROA. Este programa está destinado a reducir las desigualdades sociales por lo que se atiende a los colectivos más vulnerables con el fin de proporcionarles la atención y el apoyo que sus familias y la escuela no puede darles. De esta manera, lograríamos una igualdad mayor entre las clases sociales ya que el capital cultural y el *habitus* se verán incrementados a largo plazo. Así,

el riesgo de fracaso escolar o de exclusión social se reduciría, teniendo efectos beneficiosos tanto a largo como a corto plazo para los participantes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Agudo, J. L. B., y Lacruz, J. L. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España un camino encubierto hacia la desigualdad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 103-131. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56725002006.pdf>

Aldonza, A. V., Torrubia, M. J. M., y Sancho, J. M. G. (2017). Evaluación del programa de refuerzo PROA. ¿Es realmente una medida eficaz? Encuentro de Economía Pública (p. 75). Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?start=10&q=evaluaci%C3%B3n+programa+PROA&hl=es&as_sdt=0,5

Ávila Francés, A. (2005). Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 159-174. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419109.pdf>

Bernardi, F., y Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 3-22. Recuperado de: <http://docserver.ingentaconnect.com/deliver/connect/cis/02105233/v146n1/s1.pdf?expires=1593215125&id=0000&titleid=72010582&checksum=552E5F3E5610CAA2901550FADDEB45B9>

Bernardi, F., y Requena, M. (2010). Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España. *Revista de Educación*. número extraordinario, 93-118. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/en/dam/jcr:19f56111-5e09-4f3f-8699-fb6029afc478/re201004-pdf.pdf>

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339(1), 119-146. Recuperado de: <https://www.forofamilia.org/documentos/FAMILIA%20-%20Familia%20y%20escuela.%20Dos%20mundos%20llamados%20a%20trabajar%20en%20comun..pdf>

Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1964). Los herederos. Los estudiantes y la cultura, Buenos Aires.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C., ([1970]1977). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.

Braz, A. (2009). Bordieu y la educación. Psicología cultural. Recuperado de: <http://psicologiacultural.org/Pdfs/Materiales/Conferencia.pdf>

Cebolla-Boada, H., Raúl, J., y Salazar, L. (2014). Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta. Colección Estudios Sociales (39), 9-28. Recuperado de: https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/240906/vol39_es.pdf/2039819c-12d0-43a0-b201-1dae84a51e5e

Consejería de Educación (2011). Organización y desarrollo del “programa PROA” en colegios públicos de la Comunidad de Madrid. Recuperado de: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application/pdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename=Programa+PROA+en+CEIPs+2011-12-versi%C3%B3n+16-junio2011.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1272073770558&ssbinary=true>

Cordero, R., y Julissa, K. (2016). Estimulación temprana en el desarrollo de las habilidades cognitivas y vinculación emocional en los niños de 0-3 años. Universidad Técnica de Machala.

Elias Andreu, M., y Daza Pérez, L. (2017). ¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 10 (1), p. 5-22. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/119682>

Fernández Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España: la segregación rampante. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. 12(2), 63-89. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2741582>

Fernández Llera, R., y Muñiz Pérez, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y Gasto Público*, (67), 97-118. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4014643>

García, J. S. M. (2014). Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 7(2), 449-467. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5144529>

García, J. S. M. (2011). Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 4(3), 270-282. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5144521>

García-Pérez, J. I., y Hidalgo, M. (2014). Evaluación de PROA: Su efecto sobre el rendimiento de los estudiantes. Documento de Trabajo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de:

<http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:b66794db-053b-4c5b-92f2-a5d19e235813/pctproajjgpmhupo.pdf>

González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (7), 247-258. Recuperado de: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6952/RGP_9-17.pdf

Gutiérrez, A. B. (2004). Poder, habitus y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 15 (1), 289-300. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Poder%2C+h%3%A1bitus+y+representaciones%3A+recorrido+por+el+concepto+de+violencia+simb%3%B3lica+en+Pierre+Bourdieu1+&btnG=

Ministerio de Educación y Ciencia (2005). ¿Qué es el plan PROA?. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-r1VzuczGsUJ:web.psoe.es/download.do%3Ffid%3D184656+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>

Ministerio de Educación (2011). Plan PROA. Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo en centros de Educación Primaria y Educación Secundaria. Recuperado de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/66442/00820122000100.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Olmedo Reinoso, A., y Santa Cruz Grau, E. (2011). Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente.

Ruiz Herrero, J. (2011). Rendimiento académico y ambiente social *Política y Sociedad*, 48 (1), 155-174. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/38818671.pdf>

Toraño, B. P. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 110-125. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56743410008.pdf>

Urquizu Sancho, I. (2008). La selección de escuela en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* (2), 70-89. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documento/ARTREV/2793282>