

# La actitud del alumnado frente a la escuela

*Students' attitudes towards school*

*A atitude dos alunos em relação à escola*

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3254>

**Ona Valls**  
University of Vienna  
Austria  
ona.valls@univie.ac.at  
ORCID: 0000-0003-0680-925X

**Helena Troiano**  
Universitat Autònoma de Barcelona  
España  
helena.troiano@uab.cat  
ORCID: 0000-0002-8352-2415

**Albert Sánchez-Gelabert**  
Universitat Autònoma de Barcelona  
España  
albert.sanchez@uab.cat  
ORCID: 0000-0002-4135-6121

Recibido: 18/03/22  
Aprobado: 19/05/22

**Cómo citar:** Valls, O., Sánchez-Gelabert, A., & Troiano, H. (2023). La actitud del alumnado frente a la escuela. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3254>

## Resumen

El presente artículo explora y analiza las actitudes de los estudiantes en el último curso de educación secundaria obligatoria (ESO) y el papel que juegan estas actitudes en los itinerarios educativos. Después de un breve recorrido por las aportaciones teóricas de diversos autores sobre la actitud del alumnado en la escuela, proponemos una tipología de actitudes frente a la escuela a partir de los datos del International Study of City Youth (ISCY), con una muestra de 2056 estudiantes de 27 institutos de secundaria de la ciudad de Barcelona. En un segundo análisis descriptivo analizamos cómo ciertas variables sociodemográficas inciden en la adscripción a una actitud concreta. Finalmente, con un análisis de regresión logística, exploramos el papel de las actitudes en los itinerarios formativos de los estudiantes. Los resultados muestran como las actitudes explican poco del itinerario resultante, de manera que las variables sociodemográficas se mantienen como influyentes. Los resultados académicos y los comportamientos tienen una incidencia importante, actuando como mediación para explicar los itinerarios posteriores, concretamente en la elección de seguir un itinerario académico (o no) en la transición de la escuela obligatoria a la postobligatoria. Finalmente, observamos como actitudes, comportamientos y resultados son procesos relacionados entre sí. Los resultados del presente artículo aportan una mayor comprensión sobre estos procesos y su papel en la construcción de las trayectorias educativas de los estudiantes.

**Palabras clave:** actitudes, educación obligatoria, rendimiento, comportamiento, itinerarios educativos.

## Abstract

This article explores and analyses students' attitudes towards the school in the last year of compulsory education and the role these attitudes play in educational pathways. Firstly, the article reviews previous empirical and theoretical approaches to students' attitudes. Based on this theoretical review, we propose a typology of attitudes using data from the International Study of City Youth (ISCY), with a sample of 2056 students from 27 secondary schools in the city of Barcelona. In a second descriptive analysis, we analyzed how certain socio-demographic variables affect adherence to a specific attitude. Finally, applying logistic regression analysis, we explore the role of attitudes in students' educational pathways. The results show that attitudes do not explain much of the resulting pathway, so socio-demographic variables remain influential. Students' performance and behaviours have a significant impact, acting as a mediator to explain subsequent pathways, specifically in the choice to follow an academic pathway (or not) in the transition from compulsory to post-compulsory school. Finally, an interrelationship of attitudes, behaviours and results is observed. The results of this article provide further insight into these processes and their role in the development of students' educational trajectories.

**Keywords:** attitudes, compulsory education, academic performance, behaviour, educational pathways.

## Resumo

Este artigo explora e analisa as atitudes dos estudantes no último ano do ensino secundário obrigatório (ESO) e o papel que estas atitudes desempenham nos percursos educativos. Após uma breve panorâmica das contribuições teóricas de vários autores sobre as atitudes dos estudantes em relação à escola, propomos uma tipologia de atitudes em relação à escola baseada em dados do International Study of City Youth (ISCY), com uma amostra de 2056 alunos de 27 escolas secundárias da cidade de Barcelona. Numa segunda análise descritiva, analisamos como certas variáveis sociodemográficas afetam a atribuição a uma atitude específica. Finalmente, com uma análise de regressão logística, exploramos o papel das atitudes nos percursos educativos dos estudantes. Os resultados mostram que as atitudes explicam pouco do caminho resultante, de modo que as variáveis sociodemográficas continuam a ter influência. Os resultados académicos e os comportamentos têm uma incidência importante, atuando como mediação para explicar os percursos subsequentes. Finalmente, observamos que as atitudes, comportamentos e resultados são processos inter-relacionados. Os resultados deste artigo fornecem uma melhor compreensão desses processos e seu papel na construção das trajetórias educacionais dos estudantes.

**Palavras-chave:** atitudes, educação obrigatória, desempenho académico, comportamento, percursos educativos.

## Introducción

Ha habido muchas aproximaciones al análisis de las actitudes del alumnado y las consecuencias de estas actitudes en varios niveles. Estas aproximaciones se han desarrollado tanto desde lo teórico como lo empírico y cabe señalar la gran variedad de perspectivas usadas para estudiar las actitudes (Valls et al., 2015). Como expone Libbey (2004), en la literatura de educación aparecen diferentes términos como la vinculación con la escuela, el clima escolar, la participación en la escuela, el apoyo de los profesores o la conectividad con la escuela. Una gran variedad de aproximaciones que incluyen o forman parte de la identificación con la escuela, en definitiva, forman parte de la relación de los estudiantes con la institución.

Con el objetivo de analizar tales actitudes, se nos ha hecho necesario aclarar los conceptos desarrollados en esta tradición. Es por ello que se lleva a cabo una revisión de estudios y su trabajo de clasificación de actitudes, una elaboración de propuesta propia y su contraste empírico con datos de 2056 estudiantes que cursaban el último año de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Barcelona durante el curso 2013-2014; se les ha realizado un seguimiento durante tres años para conocer sus trayectorias formativas y laborales.

### **La actitud del estudiante ante la escuela: la historia de unos ejes conceptuales**

En su conocido trabajo, Merton (1938) analiza las conductas inconformistas de ciertos individuos. Su objetivo es encontrar una explicación social a tales comportamientos. Para ello identifica dos órdenes de estructuras que definen el marco de comportamiento de los individuos. Por un lado, el marco aspiracional, qué objetivos son deseables alcanzar, y por el otro, el marco normativo, qué normas institucionales deberán cumplir de modo que los medios utilizados para alcanzar aquellos fines sean considerados socialmente legítimos.

Las personas ajustarían su rol en diferentes circunstancias aceptando o no estos requerimientos. Así, explica el comportamiento de los individuos que persiguen los objetivos (en el ejemplo mertoniano son de carácter económico) de alcanzar riqueza saltándose las normas establecidas, mediante fraude, robo, etc. Las etiquetas que el autor utiliza para designar los modelos resultantes de su tipología son: conformidad, innovación, ritualismo, inhibición y rebelión.

Años después, Bernstein (1977) recoge la conceptualización de Merton pero adaptándola de forma original a la escuela y sus agentes. Su objetivo es identificar diversos tipos de implicación que el estudiante experimenta con su propio rol. La construcción de este rol dependerá, a su vez, del posicionamiento de la escuela, la familia y el grupo de iguales. Bernstein busca la interrelación entre estos diversos agentes, pero finalmente simplifica su propuesta en una tipología de cuatro modelos definidos, según el orden expresivo y el instrumental. El orden expresivo está formado por el conjunto de valores, normas y modelos de conducta que se reflejan en el carácter y los modales. El orden instrumental es el aprendizaje formal, los conocimientos y habilidades específicas que se aprenden explícitamente en la escuela.

Los órdenes son independientes, de manera que los modelos pueden aceptar uno de ellos y no el otro. Las etiquetas que utiliza se podrían traducir por: compromiso, desvinculación, extrañamiento, alienación e indefinición.

Por otro lado, Bernstein apunta a la mayor probabilidad de encontrar estudiantes procedentes de determinados orígenes sociales en cada uno de ellos, pero no sería un elemento determinante, dejando margen a la identificación familiar o individualmente construida y variable a lo largo del tiempo.

En un influyente artículo en España, Fernández Enguita (1988) propone un modelo que intenta poner orden entre las diversas tipologías utilizadas en la investigación producida con anterioridad. Para ello, repasa las propuestas de autores que se enmarcan en la línea de conceder importancia a la posición individual dentro del grupo de iguales, ante el determinismo funcionalista y marxista imperante en el momento. Tales autores han desarrollado tipologías utilizando, respectivamente —pero a veces también indistintamente—, actitudes, comportamientos, expectativas de los alumnos, motivaciones y motivos que los llevan a adoptar una actitud en concreto. Algunos de ellos recurren a la conceptualización clásica de Merton y/o Bernstein. Y, tal y como explica Fernández Enguita, los tipos resultantes pueden ser tres —cuando la dimensión utilizada es única con dos polos y una posición intermedia—, cuatro —con el uso de dos tipos de identificación y dos de comportamiento—, cinco —siguiendo la tipología original de Merton— o nueve —a partir de contemplar actitudes múltiples en cuanto a fines y medios, pero seleccionando tipos empíricos más probables. Ante tal panorama, Fernández Enguita elabora una propuesta clarificadora usando como ejes principales los mismos que selecciona Bernstein: el de orden expresivo (aunque enfatizando la valoración de la cultura y la escuela, no tanto su vertiente normativa) y el de orden instrumental. Señala la probabilidad de adoptar una determinada actitud en función de la clase social de pertenencia, así como la tendencia a que generen comportamientos de carácter individual o colectivo, pero estas características no son las que forman parte de la definición de los ejes de la tipología. Esta se concreta en cuatro modelos que se resumen en la Tabla 1 (Fernández Enguita, 1988, p.27):

**Tabla 1**

*Tipología de identificación con la escuela, según Fernández Enguita (1988)*

		Identificación expresiva	
		SÍ	NO
Identificación instrumental	SÍ	<b>Adhesión</b> La identificación con la institución escolar y con la cultura que la vehicula. Grupos pro escuela, probablemente de clases medias o altas que obtienen buenos resultados escolares.	<b>Acomodación</b> La identificación o aceptación de la escuela como mecanismo de movilidad social, pero sin identificación con la cultura. Estrategia individual y probablemente de alumnos de clase obrera o clase baja que ven en la escuela un medio para escapar de esta condición.
	NO	<b>Disociación</b> La negativa a aceptar las exigencias de la escuela. Una variante de las clases medias y altas que van en contra de los fines y medios escolares, pero no encuentran una cultura propia a la que ligar su oposición.	<b>Resistencia</b> La negativa colectiva a aceptar las exigencias y promesas de la escuela mediante la contraposición de otros valores. Se trataría de alumnos de clase obrera, antiescuela y con una estrategia colectiva de oposición.

## El análisis de la actitud del estudiante: la construcción empírica del concepto

Muchos autores, desde diferentes corrientes y tradiciones, han optado por trabajar con clasificaciones de las actitudes y comportamientos de los estudiantes en la escuela. La mayoría se han aventurado más allá de la simple clasificación anti/proescuela (Macleod, 1995; Rodríguez Izquierdo, 2015; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2008), o la de conformista/no conformista (Hargreaves, 1967), para aproximarse a la adaptación que hizo Woods (1987) del esquema de Merton para analizar la escuela, o a la definida por Bernstein (1977) o, directamente, a la concretada por Fernández Enguita (1988) en la versión que contrapone la identificación expresiva e instrumental.

Es a través de estos autores que la definición de los “medios” mertonianos, o el orden expresivo de Bernstein y Fernández Enguita, alcanza un rango extenso de dimensiones. Desde una vertiente más vinculada a la apreciación de la cultura se situaría la tradición francesa que analiza el interés intelectual y cultural de los estudiantes (Dubet, 1992), señalando que para algunos grupos sociales el desarrollo de tal interés supondría una ruptura intelectual y emocional con sus orígenes (Duru-Bellat & Van Zanten, 1999). Aunque también en otras tradiciones se encuentra esta búsqueda del énfasis que los estudiantes desarrollan, o no, respecto de la vertiente académica de sus estudios (Aggleton, 1987; Everhart, 1983).

Una segunda dimensión asociada a este concepto expresivo o de "medios" de la escuela es la que se vincula al ámbito normativo de la institución. En este sentido, la aceptación de las normas escolares constituye el elemento central, que se apreciaría a través de la respuesta al comportamiento requerido (Aggleton, 1987; Alegre & Benito, 2012; Bonal et al., 2010; Woods, 1987).

Por último, algunos autores se acercan de forma más global al concepto y hablan de extrañamiento respecto de las prácticas, valores y normas (Subirats & Alegre, 2006), de la buena o mala opinión que los estudiantes tienen de la escuela (Griffin, 1985), o de la vinculación emocional que muestran respecto al mundo escolar (Barbeta & Termes, 2014).

La adaptación que Woods (1987) realiza del eje de los "objetivos" de Merton se concreta en la aceptación del éxito académico como objetivo legítimo a perseguir en la escuela. Bernstein se refiere al aprendizaje formal que debe realizarse y, así, se inscribe en el orden instrumental. Fernández Enguita (1988) y otros autores (Duru-Bellat & Van Zanten, 1999; Subirats & Alegre, 2006) hablan del valor instrumental que se da a la escuela considerándola un medio para conseguir un fin (Barbeta & Termes, 2014).

Tanto en el eje de la identificación expresiva como en el instrumental, las definiciones utilizadas remiten a cuestiones de actitud y creencias, como el interés intelectual, la aceptación de las normas, la vinculación emocional, o la confianza en la utilidad de la escuela. Sin embargo, algunos de estos conceptos se hacen difíciles de distinguir de los comportamientos que implican, especialmente en el terreno empírico. Efectivamente, algunas investigaciones usan como indicadores de la identificación de uno u otro carácter comportamientos observables, como el grado de conflictividad en la escuela, el esfuerzo de dedicación al estudio (Alegre & Benito, 2012; Dubet, 1992), o incluso sus consecuencias, como serían los resultados académicos obtenidos (Bonal et al., 2010). Este tipo de planteamientos serían más próximos a la definición comúnmente aceptada de *engagement*, que Janosz y otros (Janosz et al., 2000, 2008) fijan como formada conjuntamente por los tres componentes —actitudes hacia la escuela, rendimiento académico y ajuste del comportamiento— y que predice en gran medida el abandono escolar, la repetición (Yang et al., 2018) o la expulsión (Toldson et al., 2015).

Por otro lado, en la búsqueda de un perfil claro que asociar a cada modelo resultante de la tipología, algunos autores los definen recurriendo a las características personales, culturales o sociales que, a menudo, dan lugar a la adopción de una determinada actitud. Aunque con frecuencia en los trabajos se especifica que se trata de comportamientos asociados o de características y mecanismos que explicarían la adopción de aquella actitud en particular, algunas veces no queda claro si se está considerando la característica social como parte de la definición del mismo modelo. Claro que la mayoría no utiliza explícitamente la tipología aquí presentada y construye clasificaciones propias (Brown, 1987; Galland, 1988) o describe las características de un grupo de estudiantes o varios grupos más o menos heterogéneos (Aggleton, 1987; Anyon, 1981; Macleod, 1995).

No obstante, un caso particularmente importante es el de la consideración de los grupos de resistencia. El modelo de alienación (Bernstein, 1977) o de inhibición (Merton, 1938), se define por la falta de identificación instrumental y expresiva del alumnado con la escuela, pero también podemos encontrar una actitud de

contraposición de un discurso propio al discurso escolar. Esto último acercaría el modelo al de resistencia de Willis (1977), y así lo identifica Fernández Enguita (1988) en su tipología.

A la actitud de inhibición, si se le añade "algo", resulta un modelo de resistencia a la escuela. Pero este "algo" ¿no puede ser nada más que la subcultura obrera masculina que describe Willis? Efectivamente, se trata de la más habitualmente encontrada (Abraham, 1989; Anyon, 1981; Barbeta & Termes, 2014; Bonal et al., 2010; Brown, 1987; Dubet, 1992), resulta difícil que aparezca tal discurso de oposición en las otras clases sociales porque no tienen claramente a disposición un proyecto de vida alternativo. Esto explicaría que los chicos de clase media y alta de Aggleton (1987), aun esquivando las normas y requerimientos de la escuela y sus objetivos de éxito, no mostraran un discurso articulado de oposición; o que el grupo de estudiantes de escuela de élite de Anyon (1981) mostraran su rechazo a la escuela adoptando la apariencia física, modales y lenguaje de la clase trabajadora.

Sin embargo, es posible identificar en estudios empíricos otras formas de discurso de resistencia. Algunas derivan de la idiosincrasia de la oposición femenina que centra su alternativa en el proyecto de familia, maternidad y trabajo reproductivo, así se manifiesta en la adopción de formas de comportarse en la escuela que remiten a la condición femenina adulta (Griffin, 1985; McRobbie, 1978). Otras formas apuntan a la existencia de subculturas juveniles de oposición que recurren a elementos alternativos, por ejemplo de carácter artístico (Abraham, 1989), en los que se inscriben chicos y chicas de clase media. La misma McRobbie (McRobbie & Garber, 1976), en estudios posteriores, observa cómo surgen nuevas formas subculturales más "soft" desde el punto de vista de género para ambos sexos de la clase obrera, como por ejemplo la subcultura Mod. O<sup>1</sup>, en análisis más actuales, cómo puede la resistencia adoptar la forma de un discurso de justicia social crítico con la opresión y las desigualdades (Ramirez, 2018).

En cuanto a la explicación sobre el proceso de adopción de determinada actitud, en primer lugar, se hace necesario atender al contexto institucional. Así, el carácter de la escuela —sus formas de acogida, cultura, capacidad de adaptación, prácticas de organización en niveles de aprendizaje, etc.— es clave para entender qué actitudes se desarrollan en su seno (Ball, 1981; Bonal et al., 2010). En segundo lugar, el contexto social más amplio influye en la consideración del papel social y económico de la escuela, de forma que un contexto de mayores oportunidades de trabajo cualificado percibidas puede dar lugar a una mejor valoración instrumental de la escuela; este es el proceso que habría afectado en positivo a las mujeres entre los años setenta y noventa (Sharpe, 1976, 1994) y en negativo a los inmigrantes a lo largo de su proceso de establecimiento en el país de acogida (Rodríguez Izquierdo, 2015).

En tercer lugar, algunos autores señalan los cambios en las actitudes de los estudiantes a diferente edad. Puede haber acontecimientos críticos que modifiquen la actitud anteriormente adoptada (Subirats & Alegre, 2006) y también el efecto de la propia maduración personal altera la identificación personal con la escuela (Duru-Bellat & Van Zanten, 1999; Pianta et al., 2012).

Otro elemento a tener en cuenta es la influencia retroactiva que los resultados escolares tienen sobre el desarrollo de la actitud. Unos malos resultados pueden

influir en el rechazo de lo escolar (Bonal et al., 2010; Brown, 1987) modificando la actitud inicial (Dubet, 1992; Galland, 1988; Rodríguez Izquierdo, 2015) y, por ende, el comportamiento; mientras que la obtención de unos buenos resultados favorecerá la identificación —instrumental, pero a veces también expresiva— con la escuela (Brown, 1987; Duru-Bellat & Van Zanten, 1999; Everhart, 1983). La identificación expresiva puede surgir a partir del éxito que se logre, pero también para su desarrollo resulta muy importante el papel del profesorado y el grupo de pares (Duru-Bellat & Van Zanten, 1999).

En la vertiente instrumental, creer en el papel de la escuela como instrumento de movilidad social requiere aceptar el discurso meritocrático subyacente. En su estudio exhaustivo sobre cinco escuelas estadounidenses, Anyon (1981) identifica la presencia y ausencia de esta presunción, según el tipo de escuela y lo vincula con el patriotismo que muestran sus alumnos, de forma que emerge la idea de “creencia en el sistema”. La escuela como inversión es un principio asumido por las familias inmigrantes con un proyecto de establecimiento y movilidad para las próximas generaciones (Bonal et al., 2003) aunque parece depender del país de origen del que se trate (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2008) o de la pertenencia étnica de los estudiantes, de nuevo en relación a la existencia de cierto escepticismo colectivo respecto del funcionamiento del sistema social (Macleod, 1995).

La mayoría de los autores que se han utilizado para elaborar esta introducción teórica han trabajado empíricamente y presentan la caracterización de grupos de estudiantes, o bien clasificando en dimensiones equivalentes a las aquí descritas, o simplemente describiendo tales grupos, pero a menudo se puede llevar a cabo una categorización *ad hoc* para construir la siguiente clasificación:

**Tabla 2**  
Clasificación de autores según la actitud de los grupos de estudiantes que analizan

	Clase trabajadora	Clase media-alta
Resistencia/Sin identificación expresiva ni instrumental	Abraham; Anyon; Barbeta & Termes; Bonal & Tarabini; Dubet; Duru-Bellat & Van Zanten, Ramírez.  Solo chicos: Willis; Brown.  Solo chicas: McRobbie; Sharpe; Griffin.	Abraham; Aggleton (chicos); Anyon.
Identificación instrumental	Brown (chicos); Dubet; Everhart; Griffin (chicas).	
Identificación expresiva e instrumental	Brown (chicos); Duru-Bellat & Van Zanten; Sharpe (chicas).	Anyon; Barbeta & Termes; Duru-Bellat & Van Zanten.

La Tabla 2 no es una muestra representativa, ni mucho menos exhaustiva, de los trabajos hechos sobre este tema, pero la simple ordenación de estudios importantes dentro del campo permite observar que hay grupos de estudiantes que responden a un modelo poco esperado. Por un lado, los estudiantes de



clase media resistentes; por otro, los estudiantes de clase trabajadora que se identifican con la escuela. Y cabe destacar que estos grupos de jóvenes con actitudes no esperadas no aparecen solamente en estudios actuales, lo que vendrían a confirmar la idea de que la clase trabajadora cambia aunque persistan los estigmas (Martin-Criado, 2014), sino también entre las monografías clásicas.

## Método

### Estrategia analítica

En este trabajo nos planteamos diversos objetivos. En primer lugar, elaborar una tipología de actitudes del alumnado al final de la educación obligatoria, de 10.º grado en España, cuando el alumnado tiene 15-16 años. En segundo lugar, describir cómo las variables sociodemográficas —generación de inmigración, ocupación y nivel educativo de los progenitores— inciden en la adscripción de los diversos colectivos a una actitud concreta. Finalmente, un tercer objetivo es explorar el efecto de los diferentes tipos de actitudes en el itinerario educativo posterior que siguen los estudiantes, tomando en cuenta la posible intervención del rendimiento y del comportamiento<sup>2</sup> en la consecución del itinerario resultante.

Con el objetivo de probar si la influencia de las variables sociodemográficas se produce a través de la actitud del alumnado y de si queda mediada por el efecto del rendimiento o del comportamiento de los estudiantes, en el análisis de regresión logística se examinan tres modelos: el primero con variables sociodemográficas (sexo, generación de inmigración, ocupación y nivel educativo de los progenitores); el segundo modelo añade la tipología de actitudes; y finalmente el tercero incorpora también indicadores de rendimiento escolar y de conducta.

### Muestra

Los datos utilizados proceden del *International Study of city Youth* (ISCY). Se trata de una muestra 2.056 jóvenes de la ciudad de Barcelona y el objetivo del proyecto es analizar longitudinalmente sus trayectorias después de la escuela secundaria obligatoria. La muestra es representativa de la ciudad y se diseñó considerando la titularidad de los centros —públicos o concertados<sup>3</sup>— y la complejidad social del entorno del centro educativo.

Para este artículo se utilizan, por un lado, los datos recogidos en la primera ola del estudio, realizada durante el curso 2013-2014, donde se encuestó a 2.056 jóvenes<sup>4</sup> que estaban realizando 4.º año de la ESO en 27 centros de la ciudad de Barcelona. Y, por otro lado, sobre su itinerario educativo posterior se toman datos procedentes de las subsiguientes olas, las cuales se extienden hasta el 2017. El desgaste de la muestra se compensa mediante un factor de ponderación, calculado a partir de la probabilidad de respuesta (*Inverse Probability Weighting*).



# Resultados

## Tipología de actitudes

El primer objetivo es el de elaborar una tipología de actitudes frente a la escuela. En concreto, queremos captar las actitudes de los estudiantes al margen de los resultados académicos que obtengan y su conducta en la escuela, dejando de lado la existencia de discursos alternativos contrapuestos a la cultura escolar. Ninguno de los dos elementos formará parte de la propia definición de la actitud, pero esto no significa que, una vez construida la tipología de actitudes y sus modelos resultantes, no se tengan en cuenta como posibles consecuencias o causas de la actitud adoptada. Dicha distinción es analítica dado que hay una clara interrelación y retroalimentación en el orden cultural, actitudinal y conductual (Valls et al. 2015).

Con este objetivo, en primer lugar, se realiza un análisis factorial, mediante el método de componentes principales y rotación varimax, en el que se incluyen las variables relacionadas con la identificación escolar de orden instrumental y expresivo<sup>5</sup> (ver Tabla 3). Siguiendo a Fernández Enguita (1988), para el eje de identificación se toma en consideración el valor instrumental que el individuo confiere a lo que se aprende en la escuela. Por otro lado, la identificación expresiva se define siguiendo la versión del concepto más extenso de Bernstein (1977), que incluye tanto el valor dado a la cultura escolar, como la aceptación de sus normas. La forma de aproximarnos a esta identificación es a través del posicionamiento emocional del estudiante en relación a estas normas, valores y cultura escolares, según la propuesta de Barbeta & Termes (2014).

**Tabla 3**

*Ítems utilizados para la construcción de los ejes de identificación instrumental y expresiva*

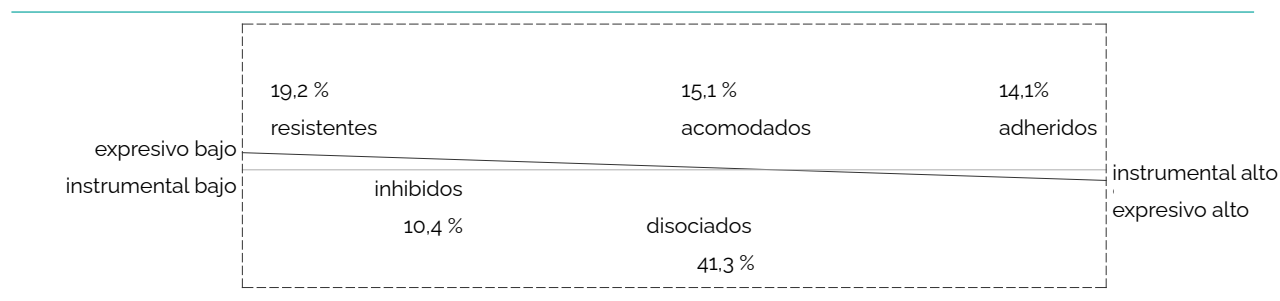
Ítems eje expresivo	alpha
Me gusta estar en el colegio	0,723
Me siento seguro/a en el colegio	
Tengo buena relación con la mayoría de los profesores/as	
Cuando termine el colegio tendré buenos recuerdos	
Me siento satisfecho con lo que hago en clase	
Saca lo mejor de mí	
Ítems eje instrumental	alpha
Trabajar duro en el colegio ayuda al éxito laboral	0,787
Lo que aprendemos en clase es necesario para tener éxito en el futuro	
El colegio me enseña cosas valiosas	
El colegio me prepara para tener un proyecto de vida	

En segundo lugar, a partir de estos dos factores, guardados como variables de regresión, se ha realizado un análisis de clasificación de cinco tipos de actitudes que se correspondían con la aproximación teórica previa. De este modo, se ha clasificado a cada individuo en función del grado de identificación instrumental y expresiva que tiene con el centro educativo resultando, como se muestra en la Tabla 4 y la Figura 1, los cinco tipos siguientes: adherido, disociado, acomodado, inhibido y resistente.

**Tabla 4**  
*Tipos resultantes del clúster*

		- Eje instrumental +		
		En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
- Eje expresivo +	En desacuerdo	Resistentes (19,2 %)		
	De acuerdo		Inhibidos (10,4 %)	Acomodados (15,1 %)
	Muy de acuerdo		Disociados (41,3 %)	Adheridos (14,1 %)

**Figura 1**  
*Representación espacial de los tipos resultantes del clúster*



## Incidencia de las variables socio demográficas en las actitudes

Nuestro segundo objetivo es analizar qué variables sociodemográficas inciden en mayor o menor medida a la hora de adoptar una determinada actitud hacia la escuela. Para ello, a partir de un análisis bivariado, hemos examinado la significatividad del Chi-cuadrado global y los residuos estandarizados corregidos.

**Tabla 5**

*Características de los distintos tipos de actitud frente a la escuela*

	Tipo de actitud frente a la escuela						Total	
	Resistente	Acomodado	Disociado	Inhibido	Adherido	Total		
						%	n	
Sexo* [0,129]								
Hombre	<u>22.9%</u>	15.9%	38.1%	11.3%	11.8%	100% (52.7%)	1011	
Mujer	15.1%	14.1%	<u>44.8%</u>	9.4%	16.7%	100% (47.3%)	909	
Nivel educativo familiar*[.098]								
Estudios universitarios	19.70%	12.30%	42.10%	<u>11.80%</u>	14.10%	100% (47.1%)	884	
Estudios postobligatorios (BUP, CF...)	19.10%	14.50%	42.40%	11.50%	12.60%	100% (33.5%)	628	
Sin estudios u obligatorios	17.50%	<u>21.40%</u>	39.50%	4.10%	<u>17.50%</u>	100% (19.4%)	365	
Categoría profesional* [0,077]								
Empresarios y profesionales	19.50%	12.40%	42.30%	<u>12.30%</u>	13.50%	100% (52.1%)	960	
Trabajadores no manuales	19.30%	16.90%	41.20%	8.40%	14.30%	100% (27.0%)	498	
Pequeños propietarios	21.90%	14.60%	39.60%	12.50%	11.50%	100% (5.2%)	96	
Trabajadores manuales cualificados	16.50%	17.00%	47.20%	5.10%	14.20%	100% (9.5%)	176	
Trabajadores manuales no cualificados	16.80%	<u>28.30%</u>	30.10%	4.40%	<u>20.40%</u>	100% (6.1%)	113	
Generación de inmigración* [0,103]								
Nacid. en CAT/SP y padres autóctonos	<u>21.30%</u>	12.50%	41.80%	<u>12.50%</u>	11.90%	100% (77.3%)	1390	
Nacid. en CAT/SP y padres extranjeros	12.30%	<u>25.90%</u>	34.60%	7.40%	19.80%	100% (4.5%)	81	
Llegados hasta los 11 años	15.30%	<u>19.80%</u>	43.80%	5.00%	16.10%	100% (13.5%)	242	
Llegados a partir de los 12 años	14.10%	<u>22.40%</u>	35.30%	4.70%	<u>23.50%</u>	100% (4.7%)	85	
Total	369	289	792	199	271	100%	1920	
	19.20%	15.10%	41.30%	10.40%	14.10%			

**Nota.** para la prueba Chi-cuadrado: \*  $p \leq 0,01$  | \*\*  $p \leq 0,05$ .

Como intensidad de relación entre variables se utiliza el valor de la V de Cramer (en la tabla entre corchetes). Como intensidad de relación entre categorías de las variables se utilizan los residuos corregidos tipificados mayores a 1,96 (en la tabla valores subrayados).

Como podemos observar en la Tabla 5, el perfil de estudiantes resistentes se asocia con hombres y jóvenes autóctonos, sin presentar diferencias significativas en relación con el origen familiar (educativo o profesional). Este tipo actitudinal teórico es muy parecido al de los estudiantes inhibidos, dado que ninguno de los dos se identifica instrumental ni expresivamente con la escuela. La contrastación empírica muestra una similitud entre ambos tipos, ya que se asocian con jóvenes autóctonos. La diferencia se encuentra en que los inhibidos tienen mayor proporción de progenitores empresarios o profesionales y con estudios

universitarios. Estos resultados muestran un cambio en el perfil de jóvenes antiescuela en relación a su procedencia y clase social, dado que ya no destacan por ser principalmente estudiantes de clase trabajadora.

Respecto a los estudiantes acomodados, identificados instrumentalmente con la escuela, los resultados muestran una relación significativa con el fenómeno migratorio: ya sean jóvenes autóctonos cuyos padres han nacido en el extranjero como jóvenes llegados antes o después de los 12 años. También destacan por tener progenitores sin estudios o con estudios primarios y trabajos manuales no cualificados. Estos resultados nos permiten inferir que se trata de jóvenes de origen inmigrante que entienden la escuela como un mecanismo de movilidad social igual que ocurre con el perfil de adherido.

En el caso del tipo adherido, que se identifica tanto expresiva como instrumentalmente con la escuela, se asocia más con chicas llegadas a partir de los 12 años cuyos progenitores no tienen estudios o únicamente estudios obligatorios. Además, estos tienen en mayor medida trabajos manuales no cualificados. Esto se explicaría porque las familias inmigrantes ven la escuela como inversión y movilidad social. Como se ha comentado, las características del alumnado adherido y disociado son muy similares, y la diferenciación de ambos perfiles podría deberse al país de origen del que provienen estos jóvenes y en el momento de llegada al país de acogida, tal y como han puesto de manifiesto algunos autores (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2008).

Por otro lado, encontramos el tipo más numeroso, disociado, con el 41,3% del total de la muestra. Se trata de estudiantes que valoran la cultura escolar, aceptan las normas de la institución y conciben la escuela, principalmente, como un lugar de aprendizaje, dando menor importancia a su valor instrumental. El rasgo distintivo de este tipo es el sexo, presentando una asociación significativa con las mujeres. De este modo, junto con los resistentes, los disociados presentan una mayor diferencia porcentual entre la presencia de mujeres y hombres, alrededor de ocho puntos porcentuales (44,8% frente al 38,1%). Respecto al resto de variables, se observa que es un tipo que no presenta diferencias significativas en relación al origen social (económico y educativo) o la procedencia migratoria. Finalmente, en base a los resultados del análisis descriptivo, observamos que las variables analizadas muestran determinadas características sociodemográficas de los individuos que parecen influir en la adscripción a una actitud u otra en la escuela, pero es importante destacar que la pertenencia a un tipo u otro de actitud frente a la escuela no puede atribuirse en exclusiva a los factores que aquí se analizan.

## Las actitudes y los itinerarios formativos

Con el fin de estimar el papel que juegan las actitudes de los estudiantes en los itinerarios formativos (o laborales) que finalmente acaban siguiendo, planteamos un análisis en el que se introducen por pasos diferentes conjuntos de variables.

Como se ha avanzado, en el primer modelo se introducen las variables sociodemográficas que pueden dar cuenta del itinerario resultante. En el segundo se añaden las categorías de la tipología de actitudes construida; la intención es comprobar si tales categorías muestran su influencia a la vez que reducen la de algunas de las variables sociodemográficas, de manera que podríamos ver

su papel mediador. El tercer modelo se completa con la introducción de las dos variables en que se concretarían las actitudes: el comportamiento (mala conducta, en este caso) y el rendimiento que se obtiene. Si en este último paso las variables introducidas en los dos modelos anteriores pierden incidencia, se nos habría mostrado el papel mediador de las últimas variables introducidas.

**Tabla 6**

*Itinerario resultante. Regresión logística binaria: Itinerario académico vs. Otros itinerarios*

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
Sexo (Ref.: Mujeres)						
Hombres	-.365*	,694	-.341*	,711	-.388*	,678
Nivel educativo familiar (Ref.: Sin estudios u Obligatorios)						
Universitarios	1,184***	3,266	1,174***	3,234	,865***	2,375
Secundaria post-obligatoria	,215	1,240	,197	1,218	,028	1,029
Generación de inmigración (Ref.: Llegados a partir de los 12 años)						
Autóctonos	1,146**	3,144	1,101**	3,007	,551	1,734
Padres extranjeros	1,481**	4,396	1,557**	4,747	1,157*	3,179
Llegados hasta los 11 años	,167	1,182	,112	1,118	-,008	,992
Categoría profesional (Ref.: Trabajadores manuales no cualificados)						
Empresarios y profesionales	1,156**	3,177	1,144**	3,139	,934*	2,544
Trabajadores no manuales	,322	1,380	,297	1,346	,144	1,155
Pequeños propietarios	,637	1,891	,623	1,865	,327	1,387
Trabajadores manuales cualificados	,180	1,197	,159	1,172	,126	1,134
Actitudes (Ref.: Disociación)						
Resistencia			-,511*	,600	-,364	,695
Acomodación			-,529*	,589	-,392	,675
Inhibición			-,238	,789	-,237	,789
Adhesión			-,385	,681	-,386	,680
Media de pruebas de competencias básicas					,051***	1,052
Mala conducta					-,219**	,803
Constante	-1,103*	,332	-,794	,452	-3,767***	,023
R2 Nagelkerke	24,2		25,2		33,2	
N Total	1288		1288		1288	

**Nota.** \*p<0,05, \*\*p<0,01, \*\*\*p<0,001

Ref. indica la categoría de referencia.

En la Tabla 6 observamos que todas las variables sociodemográficas aportan alguna categoría con influencia estadísticamente significativa sobre el itinerario. De esta forma, se nos indica que los hombres tienden, en menor medida que las mujeres, a continuar hacia un itinerario académico; que los hijos de universitarios lo siguen en una proporción más de tres veces superior a la de los hijos de personas con estudios hasta obligatorios; proporción similar a la que encontramos entre autóctonos, con padres autóctonos o extranjeros, respecto de los que han llegado a partir de los 12 años, así como la de los hijos de empresarios y profesionales respecto de los hijos de trabajadores manuales no cualificados.

En el modelo 2, la introducción de la tipología de actitudes casi no hace variar la incidencia de las sociodemográficas introducidas en el modelo 1 y, desde luego, no hace que se pierda ninguna significación. Aun así, sí que los tipos de resistencia y de acomodación son significativos, por lo que vemos una ligera explicación en el sentido de indicar que la adopción de estas actitudes da menor probabilidad de continuar hacia itinerarios académicos.

En cambio, en el modelo 3, observamos que hay una variación más importante cuando se toman en cuenta tanto el rendimiento como el comportamiento. Aunque en la variable sexo esto no influye, ya que el género mantiene siempre su significatividad e importancia en la explicación del itinerario posterior, sí se ven variaciones en el resto de las categorías. Así, pierde fuerza ser hijo de universitario (aunque no significatividad), pasa a no ser significativo ser hijo de autóctono y pierde mucha fuerza ser autóctono con padres extranjeros. También pierde importancia si los progenitores pertenecen a la categoría 'empresarios y profesionales'. Por último, las actitudes pierden su significatividad, así que, al menos para las categorías de resistencia y acomodación, el mal comportamiento y el rendimiento actúan como mediación para explicar los resultados posteriores.

La poca importancia de la mediación que ejercen las actitudes queda reflejada en el poco aumento del porcentaje de varianza explicada, que pasa del 24,2% en el modelo 1 al 25,2% en el modelo 2. Por otro lado, las pérdidas más importantes de incidencia de las variables que hemos visto en el modelo 3, cuando se introducen las nuevas variables de rendimiento y comportamiento, también queda reflejado en el incremento ya más importante de la varianza explicada, que ahora pasa a ser del 33,2%.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos nos llevan a pensar que la realidad ha cambiado y que ciertas actitudes, como las de resistencia o inhibición, ya no se asocian principalmente con la clase trabajadora. O quizá, como ya apuntaba Bernstein (1977), en las escuelas siempre ha habido alumnos alienados tanto de clase trabajadora como de clase media, pero tradicionalmente se ha puesto el foco de atención en las actitudes de resistencia de la clase obrera.

La literatura apunta a que el perfil más comúnmente encontrado entre los resistentes es la subcultura obrera masculina de Willis (Abraham, 1989; Anyon, 1981; Barbeta & Termes, 2014; Bonal et al., 2010; Brown, 1987; Dubet, 1992), sin embargo, nuestros resultados apuntan a un perfil de chicos de clase media y

alta (Aggleton, 1987; Anyon, 1981). En este punto, al hablar sobre los resistentes, es importante remarcar que Willis (1977) desarrolló la teoría de la resistencia en un contexto distinto del actual, en un contexto de cultura industrial obrera en los años setenta. Tal y como expone Martín Criado (2014), la clase obrera se halla en continua transformación y cada vez intenta adecuarse más a los requisitos y exigencias de la acumulación de capital escolar.

En futuros trabajos sería interesante ahondar en el discurso de oposición a la escuela, un tema que se deja de lado en este artículo pero que es analizado en gran parte de la bibliografía citada. Esta profundización podría ayudar a entender las diversas formas de resistencia escolar en base a distintas fuentes de distanciamiento, dependiendo en gran medida de la clase social del alumnado.

Otro tipo actitudinal que muestra una realidad distinta es el de los adheridos a la escuela, dado que los resultados nos muestran una mayor proporción de mujeres de origen inmigrante. Este resultado se explicaría en base a que las familias de origen inmigrante ven la escuela como una oportunidad de movilidad social para las siguientes generaciones (Bonal et al., 2003) lo que influiría en el hecho de que las chicas de origen inmigrante se adhieran instrumentalmente a la escuela para poder mejorar su situación en el país de acogida y, expresivamente, la perciban como un lugar de oportunidad y aceptación.

Como ya se ha comentado, el grupo de acomodados también se asocia con una mayor proporción de individuos de origen inmigrante, observando así cómo adheridos y acomodados tienen dos perfiles sociodemográficos muy parecidos. No se ha profundizado en la distinción de ambos perfiles pero, como apuntan Suárez-Orozco & Suárez-Orozco (2008), podría deberse a que provienen de distintos países de origen dado que la identificación escolar del alumnado inmigrante depende del país de procedencia y de la edad de llegada al país de acogida. En este caso, los acomodados también ven la inversión educativa como una estrategia de movilidad social, pero únicamente desde coordenadas instrumentales. Esto les puede llevar a parecer alumnos desinteresados en el colegio (Bonal et al., 2010) por su baja identificación expresiva, lo que en muchas ocasiones hace que tengan un mal comportamiento en el aula.

Los distintos análisis realizados a lo largo del artículo muestran cómo las mujeres destacan por ser más proescuela que los hombres, quienes se encuentran en mayor medida entre los estudiantes antiescuela, algo que ha sido ampliamente estudiado en la literatura de educación. Otro factor que parece ser relevante a la hora de explicar las actitudes escolares es la variable "generación de inmigración". Así, observamos cómo los jóvenes de origen inmigrante se identifican más con la escuela, sobre todo instrumentalmente, viéndola como una oportunidad de movilidad social. Por último, en referencia a las variables sociodemográficas que nos ayudan a entender los distintos perfiles, no hay que olvidar los resultados obtenidos en relación a la clase social del alumnado, pues la clase trabajadora no se asocia significativamente con los grupos antiescuela y, contrariamente a lo esperado, los jóvenes que se encuentran en este tipo actitudinal son en gran parte de nivel socioeconómico medio o alto.

Por otro lado, hemos visto que las actitudes aportan en alguna medida mediación, pero explican poco del itinerario resultante, de manera que las variables sociodemográficas se mantienen como influyentes. En cambio, cuando



a la actitud —que se mantiene en el terreno de las creencias y de la vinculación emocional con la escuela— se le añaden resultados o comportamientos manifiestos, entonces sí que es posible observar una incidencia importante.

Estos resultados nos llevan finalmente a concluir que la estrategia de disociar analíticamente las actitudes, las acciones o comportamientos y los resultados de los estudiantes no acaba de mostrarse totalmente satisfactoria. Probablemente se trata de procesos que están relacionados y se retroalimentan, de manera que se hace difícil de distinguir en el terreno empírico. Es por ello que, cuando las circunstancias impidan una aproximación mucho más detallada, creemos que sería necesario incluir los tres elementos que aquí se han analizado por separado en un solo modelo, tal y como hacen algunos autores a partir del concepto de *engagement* (Janosz et al., 2000, 2008) y mediante el que se articulan las actitudes, el rendimiento académico y el comportamiento en un mismo modelo. De este modo, esta combinación de distintos elementos que influyen en la identificación del alumnado con el centro educativo nos podría ayudar a “predecir” el abandono y las decisiones de continuación de estudios.

Finalmente, en futuras investigaciones habría que profundizar en este tema a partir de una aproximación cualitativa o de métodos mixtos. Este tipo de aproximaciones permitirán entender estos procesos y otros elementos relevantes en el campo del estudio de las actitudes, elecciones y trayectorias educativas.

#### Notas:

<sup>1</sup> Subcultura originada a finales de los años cincuenta en Londres, caracterizada por la sofisticación de sus formas de expresión artística y estética.

<sup>2</sup> Mala conducta: en base a un análisis factorial se ha creado esta variable donde se incluye “He tenido problemas con algún profesor por mi conducta”, “Me han castigado” y “Frecuentemente me meto en problemas en el colegio”. Rendimiento: media de la nota de catalán y de matemáticas en las Pruebas de Competencias Básicas de Cataluña realizadas en 4.º de la ESO.

<sup>3</sup> La mayoría de las escuelas privadas de Cataluña reciben financiación pública para la etapa de educación obligatoria y se conocen como “escuelas concertadas” [escuelas privadas subvencionadas]. En Barcelona, el porcentaje de escuelas privadas sin financiación pública es muy pequeño.

<sup>4</sup> Cabe hacer notar que las diferencias en los valores absolutos mostrados en las tablas posteriores vienen dadas por el diverso volumen de no respuesta para cada pregunta del cuestionario

<sup>5</sup> Se realizó un análisis exploratorio previo de correspondencias múltiples (ACM) y de clasificación (ACL) con SPAD que nos permitió identificar algunos patrones interesantes. En primer lugar, los individuos que respondían a las categorías “en desacuerdo” y, especialmente, “muy en desacuerdo” eran una minoría del total de la muestra. A su vez, se constató una gran similitud entre los individuos —concentración espacial— que respondían a ambas categorías. En base a estos patrones, se optó por recodificar ambas categorías de respuesta (“en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”) en una sola categoría (“en desacuerdo”) y ello nos permitió diferenciar con mayor precisión los distintos tipos de la tipología.

**Aprobación final del artículo:** Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

**Contribución de autoría:** Los autores han colaborado en partes iguales, en todas las etapas del artículo.

**Financiamiento:** Plan Nacional I+D del Gobierno de España (referencia CSO2016-79945-P); Secretaria de Universidades e Investigación del Departamento de Empresa y Conocimiento de la Generalitat de Catalunya.

## Referencias

- ABRAHAM, J. (1989). Testing Hargreaves' and Lacey's Differentiation-Polarisation Theory in a Setted Comprehensive. *The British Journal of Sociology*, 40(1), 46. <https://doi.org/10.2307/590290>
- AGGLETON, P. (1987). *Rebels without a cause?: Middle class youth and the transition from school to work*. Falmer Press.
- ALEGRE, M. À., & BENITO, R. (2012). Climes i (sobretot) cultures escolars: com s'expliquen i què permeten explicar. In C. Gómez-Granell y P. Mari-Klose (Eds.), *Família i relacions intergeneracionals: un espai d'oportunitats per a l'educació dels fills i filles* (pp. 98–126). Ajuntament de Barcelona - Institut d'Infància i Món Urbà. CIIMU.
- ANYON, J. (1981). Social Class and School Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3. <https://doi.org/10.2307/1179509>
- BALL, S. J. (1981). *Beachside Comprehensive: a case study of secondary schooling*. Cambridge University Press.
- BARBETA, M., & TERMES, A. (2014). El rechazo escolar en diferentes contextos sociales: las resistencias y la reproducción de las contradicciones. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 8(1). <http://www.intersticios.es/article/view/12594>
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, Codes and Control. Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmission*. Routledge & Kegan Paul.
- BONAL, X., ALEGRE, M. À., GONZÁLEZ, I., HERRERA, D., ROVIRA, M., & SAURÍ, E. (2003). *Apropiacions escolars: usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Octaedro.
- BONAL, X., TARABINI, A., CONSTANS, M., KLICZKOWSKI, F., & VALIENTE, O. (2010). *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Miño y Dávila.
- BROWN, P. (1987). *Schooling ordinary kids: inequality, unemployment, and the new vocationalism*. Tavistock Publications.
- DUBET, F. (1992). Les acteurs du lycée. *Informations Sociales*, 18, 20–31.
- DURU-BELLAT, M., & VAN ZANTEN, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Armand Colin.
- EVERHART, R. B. (1983). *Reading, writing, and resistance*. Routledge & Kegan Paul.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988). El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social? *Política y Sociedad*, 1, 23.
- GALLAND, O. (1988). Représentation du devenir et reproduction sociale: le cas des lycéens d'Elbeuf. *Sociologie Du Travail*, 3, 399–417.
- GRIFFIN, C. (1985). *Typical Girls?: Young Women from School to the Job Market*. Routledge Kegan & Paul.
- HARGREAVES, D. (1967). *Social Relations in a Secondary School*. Routledge & Kegan Paul.

- JANOSZ, M., ARCHAMBAULT, I., MORIZOT, J., & PAGANI, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues, 64*(1), 21–40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- JANOSZ, M., LE BLANC, M., BOULERICE, B., & TREMBLAY, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology, 92*(1), 171–190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- LIBBEY, H. P. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health, 74*(7), 274–283. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>
- MACLEOD, F. (1995). Reading at Home: Does it Matter What Schools Do? *Literacy, 29*(3), 22–26. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.1995.tb00156.x>
- MARTIN-CRIADO, E. (2014). La clase obrera cambia, sus estigmas persisten. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación, 7*(2), 367–372.
- MCROBBIE, A. (1978). Working Class Girls and the Culture of Femininity. In *Women Take Issue*. Hutchinson and the CCCS. <http://research.gold.ac.uk/14505/>
- MCROBBIE, A., & GARBER, J. (1976). Girls and Subcultures. In S. Hall & T. Jefferson (Eds.), *Resistance through rituals: youth subcultures in post-war Britain* (p. 287). Hutchinson and the CCCS. <http://research.gold.ac.uk/14504/>
- MERTON, R. K. (1938). Social Structure and Anomie. *American Sociological Review, 3*(5), 672–682. <https://doi.org/10.4324/9781351157803-1>
- PIANTA, R. C., HAMRE, B. K., & ALLEN, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, C. Wylie, & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365–386). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- RAMIREZ, J. C. (2018). "They say Pushout, WE SAY PUSHBACK!!!": A Case Study Examination of Chicanx-Latinx After-School Youth Development and Transformational Resistance. *UCLA*, 1880–1940. <https://escholarship.org/uc/item/3vt040c5>
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. M. (2015). Estudio de las actitudes hacia la escuela y de las expectativas educativas de los estudiantes de origen inmigrante. *Education Policy Analysis Archives, 23*, 127. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2161>
- SHARPE, S. (1976). *Just Like a Girl: how girls learn to be women*. Penguin.
- SHARPE, S. (1994). *Just Like a Girl*. Penguin.
- SUÁREZ-OROZCO, C., & SUÁREZ-OROZCO, M. (2008). *Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nousvinguts*. Fundació Jaume Bofill.
- SUBIRATS, J. & ALEGRE, M. A. (2006). Convivencia social y convivencia escolar. *Cuadernos de Pedagogía, 359*, 12–16. [http://www.deciencias.net/convivir/2.protocolos/P.guias.convivir/Cuadernos\\_Pedagogia-359/1.Contexto\\_y\\_sujeto/3.Convivencia\\_social\(Joan\\_Subirats\).pdf](http://www.deciencias.net/convivir/2.protocolos/P.guias.convivir/Cuadernos_Pedagogia-359/1.Contexto_y_sujeto/3.Convivencia_social(Joan_Subirats).pdf)

- TOLDSON, I. A., MCGEE, T., & LEMMONS, B. P. (2015). Reducing suspensions by improving academic engagement among school-age Black males. In D.J. Losen (Ed.), *Closing the school discipline gap: Equitable remedies for excessive exclusion* (pp. 107-117). Teachers College Press.
- VALLS, O., SÁNCHEZ-GELABERT, A., & TROIANO, H. (2015, julio). *La actitud del alumnado frente a la escuela*. Artículo presentado en I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación, Lisboa, Portugal.
- WILLIS, P. (1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Routledge.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- YANG, M. Y., CHEN, Z., RHODES, J. L., & OROOJI, M. (2018). A longitudinal study on risk factors of grade retention among elementary school students using a multilevel analysis: Focusing on material hardship and lack of school engagement. *Children and Youth Services Review, 88*, 25-32. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.043>