

SEPARACIÓN DEL ALUMNADO POR NIVELES EN 4.º DE ESO Y COMPLEJIDAD SOCIAL DE LOS CENTROS. LÍMITES Y POSIBILIDADES DEL CURRÍCULUM COMPRENSIVO

Rafael Merino, Maribel García
Dani Torrent y Ona Valls

RESUMEN

La agrupación o separación por niveles de rendimiento en la enseñanza secundaria es un tema muy estudiado en la sociología de la educación por su relación con el origen social de los alumnos, y muy discutido en la política educativa. En este artículo se contribuye al debate con el análisis empírico a partir de una muestra de 27 centros de secundaria y 1.782 alumnos de cuarto de ESO, de la ciudad de Barcelona. Con los datos de los centros se hace un análisis tipológico sobre la comprensividad, y con los datos de los alumnos se hace un análisis de rendimiento y de composición social de los centros. Los resultados muestran que existe mucha variedad y complejidad en la definición de comprensividad en las prácticas y opciones de los centros educativos, y que es mucho más difícil no establecer separaciones por nivel en centros de alta complejidad social. En los centros con menor complejidad, la comprensividad responde más a opciones de cada centro.

PALABRAS CLAVE: desigualdad educativa, educación secundaria, reforma educativa, escuela comprensiva, itinerarios, rendimiento.

ABSTRACT

«Separation of Students by Levels in 4th of Middle School and Social Complexity. Limits and Possibilities of the Comprehensive Curriculum». Ability grouping according to the achievement students in secondary schools is a topic largely investigated in Sociology of Education, because the relationship between ability grouping and the students social background. The topic is also really controversial in educational policy. This paper wants to contribute to the issue with an empirical analysis based on a sample of 27 schools and 1782 tenth grade students from the city of Barcelona. The school data is used to construct typologies about the comprehensiveness of the schools, and the students data is used to analyze the achievement of pupils and the social composition of schools. The results show the enormous complexity and diversity of comprehensiveness among schools, but it seems to be more difficult not to segregate students according their achievement in schools with high degree of complexity. The comprehensiveness in schools with low degree of complexity could be a choice.

KEYWORDS: educational inequality, secondary school, educational reform, comprehensive school, pathways, achievement.



INTRODUCCIÓN

En el presente artículo tenemos como objetivo analizar las prácticas de separación por niveles de rendimiento del alumnado de 4.º de ESO en función de la complejidad social de los centros de enseñanza secundaria. Nuestra hipótesis inicial es que a mayor complejidad social más difícil es aplicar los supuestos pedagógicos y organizativos de la comprensividad. Para ello, en primer lugar haremos un breve repaso del recorrido que han tenido las reformas educativas que han impulsado la comprensividad. En segundo lugar, haremos un estado de la cuestión de las investigaciones que han analizado esta cuestión, para en tercer lugar hacer nuestra aportación a partir de nuestros datos, basados en una encuesta a 1.782 estudiantes de 4.º de ESO de 27 centros de secundaria de Barcelona, y una encuesta a los equipos directivos de estos centros¹. Finalmente, exponemos nuestras conclusiones.

RECORRIDO DE LAS REFORMAS COMPRENSIVAS

Desde que las tasas de escolarización fueron aumentando más allá de la escuela primaria, el debate sobre la función de la escuela secundaria fue, y todavía sigue siendo, un debate controvertido e inconcluso. Por resumirlo de un modo breve, la enseñanza secundaria oscila entre un alargamiento de la etapa primaria y una preparación para la enseñanza superior. En el primer caso, el énfasis se pondría en lo que ahora se ha dado en llamar las competencias básicas para el ejercicio de la ciudadanía en su dimensión social y económica o en el llamado salario cultural común (Gimeno Sacristán, 2005). En el segundo caso, el énfasis se pondría en la diferenciación en función de las capacidades de los alumnos y de las vías posteriores, la académica y la profesional. Este debate ya se dio en el primer tercio del siglo xx en los Estados Unidos ante la expansión de la escuela secundaria, por un lado John Dewey y su propuesta de escuela comprensiva y democrática, y por otro lado la perspectiva de la eficiencia social de David Snedden (Hyslop-Margison, 2000). El fondo de la cuestión es si la escuela debe y puede contribuir a la superación de las desigualdades sociales. Si debe es una cuestión moral, o ideológica, y eso depende de la correlación de fuerzas, o hegemonía, como se ha vuelto a poner de moda el concepto gramsciano. Más allá de las recalcitrantes reformas neoliberales, existe un amplio consenso en que la escuela debe contribuir, si no a superar, por lo menos a mitigar las desigualdades sociales. Y si puede es un debate sobre los mecanismos y los efectos de las reformas introducidas en el sistema educativo con el objetivo de reducir las desigualdades sociales.

¹ Esta investigación tiene el apoyo del Plan Nacional I+D (referencia CSO2013-44540-P), y también forma parte de una investigación internacional de comparación de trayectorias formativas y laborales de jóvenes de distintas ciudades (www.iscy.org). Agradecemos también el apoyo y la complicidad del Consorcio de Educación de Barcelona y del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña, sin los cuales esta investigación no se habría podido llevar a cabo,

Este fue el objetivo de las reformas comprensivas que se dieron en numerosos países europeos a partir de los años 60 (Green *et al.*, 2001), a partir de dos elementos fundamentales, que podemos llamar en términos boudonianos efectos primarios y efectos secundarios. Las reformas comprensivas tenían como objetivo reducir los efectos primarios, es decir, que el diferencial de rendimiento entre las clases sociales se redujera, fundamentalmente a partir de un nuevo planteamiento pedagógico basado en la unificación del currículum. Y también tenían como objetivo reducir los efectos secundarios, al postergar al máximo la elección entre la vía académica y la profesional, por lo menos hasta los 16 años, y en algunos países hasta los 18. Los efectos de estas reformas han sido desiguales; como ya dijera Boudon, solo con medidas escolares es muy difícil (utópico es la palabra que utilizó) reducir la desigualdad de oportunidades (Boudon, 1973). Donde han tenido más éxito es en los países escandinavos, en los que justamente se han aplicado mecanismos más profundos de redistribución de la renta y reducción de las desigualdades sociales, en concomitancia con las reformas educativas (Erikson, 1996). En la mayoría de países no está claro si las desigualdades han «persistido» (Shavit y Blossfeld, 1993) o no (Breen, 2009). En cualquier caso, se han rebajado las expectativas sobre la capacidad performativa de las reformas educativas (Sarason, 1990).

En España la etiqueta de reforma comprensiva la tuvo la LOGSE, promulgada en el año 1990. Con cierto retraso respecto a las reformas comprensivas europeas, implantó la enseñanza secundaria inferior con un currículum comprensivo de cuatro cursos, de los 12 a los 16 años. La implantación de esta etapa en los años 90 fue muy problemática (Merino, 2006), con estudios que muestran que aumentó tanto el fracaso escolar como la desigualdad de oportunidades educativas (Mellizo-Soto y Martínez García, 2016). Todas las reformas e intentos de reforma posteriores han tenido como temas centrales los que hemos apuntado anteriormente: la diversidad/especialización del currículum, la agrupación de alumnos y la elección/adscripción a una vía académica o profesional². Una de las derivadas negativas del debate ha sido la simplificación de la idea de comprensividad a una técnica pedagógica y organizativa (Casal *et al.*, 2007), que ha tensionado y tensiona equipos docentes y centros educativos. Y otra derivada ha sido la ideologización alrededor de las leyes educativas, sin reparar demasiado en lo que pasaba en los centros. Nuestra intención es aportar datos de lo que pasa en los centros de nuestra muestra para clarificar, en la medida de lo posible, la aplicabilidad de las estrategias comprensivas en función del contexto social de los centros de secundaria.

² En otros textos hemos explicado y defendido la necesidad de utilizar el término de vías (*tracks*) cuando hablamos de la diferenciación entre los estudios académicos y los profesionales, en vez del tan utilizado pero polisémico *itinerarios*, más propio de la construcción de los propios individuos (ver referencias).



ESTADO DE LA CUESTIÓN

En la literatura internacional, encontramos numerosos estudios empíricos ya en los años 80 sobre los efectos del *tracking* o diferenciación curricular en función de la orientación académica o aplicada/profesional y del *streaming* o agrupación de alumnos en función de capacidad (léase habilidad, inteligencia o rendimiento). En un reciente meta-análisis (Fernández Enguita, 2014) se muestra la complejidad del tema y la abundancia de resultados utilizables tanto para los detractores como para los defensores de la comprensividad. En los años 80 autores que defendían el «streaming» encontraron efectos positivos pero muy modestos en el rendimiento, pero a la vez encontraron efectos negativos en la equidad, ya que aumentaba la segregación racial y de clase. Efectos parecidos se encontraron también en el «tracking» (Kulih, Slavin y Hattie, citados en Fernández Enguita, 2014).

El estudio quizás más preciso sobre la relación entre comprensividad, rendimiento y clase social es el que realizaron Glaesser y Cooper a partir de los datos del panel longitudinal británico National Child Development Study (NCDS) (Glaesser, Cooper, 2012). Este estudio se basa en una muestra de personas nacidas en el año 1958. Los autores se dieron cuenta de que en los años 60 se estaba implantando la reforma comprensiva en Gran Bretaña pero a diferentes velocidades, y pudieron comparar distritos que fueron pioneros en la implantación de la *comprehensive school* y distritos que contaron con escuelas selectivas (así es como las denominan) hasta mucho más tarde. Con los datos de un test general de habilidad que se hacía a los 11 años de edad, y con una técnica de análisis novedosa llamada *Qualitative Comparative Analysis* (QCA, sobre la que volveremos más tarde), los autores llegaron a la conclusión de que los chicos de clase trabajadora con puntuaciones altas en el test de habilidad tenían mejores resultados, equiparables a los chicos de clase de servicio, en las escuelas selectivas. La conclusión de los autores no es que tendrían que reforzar las escuelas selectivas, sino disminuir las desigualdades fuera de la escuela.

En los últimos años el debate se ha avivado a partir de los conocidos estudios PISA (Schleicher, 2014, por citar uno de los más recientes). De nuevo los resultados pueden ser interpretados de forma ambivalente. Por ejemplo, para los detractores del *streaming*, puede ser decepcionante que uno de los países que no separa alumnos por capacidades es Alemania, porque ya hizo la separación previa, *tracking*, mucho antes que el resto de países, y por eso tiene más variación entre clases en los test de competencias (Fernández Enguita, 2014). Esta correlación mayor entre el origen social y los resultados de las pruebas PISA en los países con mayor separación temprana es lo que lleva a muchos analistas a considerar que las escuelas no selectivas son más igualitarias porque el efecto de la clase social es menor (Dupriez *et al.* 2008; Ferrer, 2011). Pero aquí hay otra variable a tener en cuenta, que es el efecto composición: cuando se tiene en cuenta, la agrupación de alumnos por nivel deja de tener efecto en las pruebas PISA (Benito, González, 2013). Es decir, es la mayor presencia de alumnos de clase social baja con bajo rendimiento lo que hace bajar el rendimiento global del centro, más que la separación o agrupación homogénea de los alumnos.

Y esto nos lleva a la importancia del nivel de centro y de su contexto para explicar las prácticas de agrupación más homogénea o heterogénea. Algunos centros



en contextos de clase trabajadora que no quieren perder alumnos nativos o de clase media ofrecen «enclaves dorados» dentro del centro (Pàmies, 2011, p. 267), a costa de cometer sesgos en la atribución de bajo nivel a minorías étnicas y a hijos de familias con escaso capital cultural. Vamos a analizar estas cuestiones con los datos que nos ha proporcionado nuestra investigación.

MODELO DE ANÁLISIS

Nuestra investigación parte de un proyecto amplio (como se comentó en la primera nota a pie de página) que tiene como objetivo analizar las trayectorias de los jóvenes que acaban la ESO. Durante el curso 2013-14, se pasó un cuestionario a 2.056 jóvenes que estaban realizando 4.º de ESO o que habían nacido en el año 1998 pero habían perdido la promoción, fundamentalmente por la repetición (también había un caso de altas capacidades que estudiaba bachillerato). Se realizó una muestra por conglomerados de centros de secundaria de la ciudad de Barcelona, para tener representación de centros de titularidad pública y privada concertada³, y de territorios de diferente complejidad social. Una vez seleccionados los 27 centros, se pasó un cuestionario a todos los alumnos que cumplían los requisitos (estudiar 4.º o nacidos en 1998 en otro curso) y que tenían el permiso familiar para participar en el estudio, ya que suponía facilitar datos personales para hacer un seguimiento durante los tres años siguientes. Es posible que las familias que se negaron a participar introdujeran un sesgo en la muestra, pero es difícil calcularlo. En este cuestionario, entre muchas otras cuestiones, se preguntaba sobre la percepción de rendimiento, el seguimiento de un currículum adaptado y la expectativa sobre la graduación. Como estos indicadores tienen sesgos evidentes (Torrents, 2016), conseguimos para los alumnos que estaban cursando 4.º de ESO que el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo catalán nos facilitara los datos de las pruebas externas de competencias básicas realizadas por el consejo, con lo que hemos podido tener un indicador sobre rendimiento, en matemáticas y en lengua catalana. Otra posibilidad hubiera sido pedir a los centros información sobre el expediente académico, pero las prácticas de evaluación pueden variar de un centro a otro y además no vimos oportuno pedir más dedicación a los centros para colaborar con nuestra investigación. En el cuestionario también se recogía información sobre ocupación y nivel de estudios de los padres, así como origen geográfico y composición familiar; así también podríamos contrastar el índice de complejidad elaborado partir de datos del entorno de los centros.

Además de la información sobre los alumnos, también realizamos una encuesta a los equipos directivos de los centros, en la que preguntamos, entre otras

³ Los centros privados no concertados no fueron incluidos en la muestra, por la previsible inaccesibilidad a estos. En la ciudad de Barcelona, el porcentaje de alumnos en estos centros para toda la enseñanza secundaria es del 2%.



cosas, sobre el modelo organizativo, la orientación académica o profesional o la agrupación de alumnos.

Así, vamos a analizar las siguientes cuestiones:

- La orientación de los centros, es decir, cuál es el modelo explícito o la posición respecto a la comprensividad.
- La agrupación efectiva de alumnos en función del rendimiento.
- La relación de la complejidad del entorno y el origen social de los alumnos con la agrupación homogénea o heterogénea de alumnos y con el rendimiento.

LA ORIENTACIÓN DE LOS CENTROS

El objetivo principal de este apartado es intentar construir una tipología de centros en función del grado de comprensividad que se plantean y que aplican en el 4.º curso de ESO. Para construir esta tipología, utilizaremos la información proporcionada por los equipos directivos, a los que se pasó un cuestionario en el que, entre otras cuestiones, se les preguntó sobre el grado de acuerdo respecto a estas tres afirmaciones que intentan resumir la orientación más o menos comprensiva de los centros:

- «Nuestro enfoque es académico, sobre todo preparamos a los estudiantes para ir a la universidad».
- «Nuestro centro tiene una orientación fuerte hacia la formación profesional».
- «Nuestra oferta tiene un carácter comprensivo, y se dirige a todo tipo de estudiantes».

Para completar esta información, se preguntó sobre las diferentes estrategias de agrupación de alumnos en 4.º de ESO, básicamente si los grupos eran homogéneos o heterogéneos según el rendimiento y si la agrupación por nivel afectaba a todas las asignaturas o solo a algunas. Estos son los resultados:

TABLA 1. POSICIÓN DE LOS CENTROS RESPECTO A LA ORIENTACIÓN Y LAS PRÁCTICAS DE AGRUPACIÓN DE ALUMNOS*

	ORIENTACIÓN UNIVERSIDAD	ORIENTACIÓN FP	ORIENTACIÓN COMPRESIVA	AGRUPACIONES POR NIVEL	GRUPOS HETEROGÉNEOS CON DOBLAMIENTOS
C1	En desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente de acuerdo	En algunas asignaturas	En algunas asignaturas
C2	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente de acuerdo	En ninguna asignatura	En algunas asignaturas
C3	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente de acuerdo	En algunas asignaturas	En algunas asignaturas
C4	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	En ninguna asignatura	En ninguna asignatura
C5	De acuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	En algunas asignaturas	En algunas asignaturas



	ORIENTACIÓN UNIVERSIDAD	ORIENTACIÓN FP	ORIENTACIÓN COMPRENSIVA	AGRUPACIONES POR NIVEL	GRUPOS HETEROGÉNEOS CON DESDOBLAMIENTOS
C6	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	NC	En algunas asignaturas
C7	Totalmente de acuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	En ninguna asignatura	En ninguna asignatura
C8	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	En algunas asignaturas	En algunas asignaturas
C9	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	En todas las asignaturas	En ninguna asignatura
C10	Totalmente de acuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En algunas asignaturas	En algunas asignaturas
C11	De acuerdo	Totalmente en desacuerdo	De acuerdo	En todas las asignaturas	En algunas asignaturas
C12	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente de acuerdo	En todas las asignaturas	NC
C13	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	En todas las asignaturas	En algunas asignaturas
C14	De acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	En algunas asignaturas	En algunas asignaturas
C15	En desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente de acuerdo	En algunas asignaturas	En algunas asignaturas
C16	Totalmente de acuerdo	NC	Totalmente de acuerdo	En todas las asignaturas	NC
C17	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	En algunas asignaturas	En algunas asignaturas
C18	De acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	En algunas asignaturas	En algunas asignaturas

* De los 27 centros que participaron en la investigación, solo 18 contestaron estas preguntas, así que el análisis se limita a estos 18 centros.
FUENTE: elaboración propia.

En esta tabla 1 podemos ver la gran diversidad de situaciones en los centros analizados. Desde el punto de vista normativo, prácticamente todos declaran que están de acuerdo con la orientación comprensiva de la enseñanza secundaria, por lo que como variable deja de ser útil para el análisis. Hay más diferencias, y contradicciones, entre la orientación académica y la orientación profesional. Por eso, para hacer una tipología que agrupe a los centros y resuma (y simplifique) la diversidad de situaciones, la elaboramos a partir del énfasis que se le da a la orientación hacia la universidad o hacia la formación profesional.

TABLA 2. POSICIÓN DE LOS CENTROS EN FUNCIÓN DE LA ORIENTACIÓN HACIA LA UNIVERSIDAD O HACIA LA FORMACIÓN PROFESIONAL

	CENTROS
Más orientación a la universidad (de acuerdo o muy de acuerdo en orientación a la universidad y en desacuerdo o muy en desacuerdo con la orientación FP)	C11, C3, C5, C10, C2, C7, C16*
Orientación tanto a la universidad como a la FP	C8, C18, C14, C17, C4
Sin orientación ni a la universidad ni a la FP	C12, C1, C15
Más orientación a la FP (en desacuerdo o muy en desacuerdo con orientación a la universidad y de acuerdo o muy de acuerdo con orientación FP)	C9, C13, C6

* Este centro no responde si tiene orientación FP, pero no tiene ningún alumno en itinerario FP, por lo que presuponemos que estará en esta categoría.
FUENTE: elaboración propia.



Con la tabla 2 ya tenemos una primera simplificación de la heterogeneidad de los centros en cuatro grupos, los que tienen una clara orientación a la universidad (7 centros), los que tienen una clara orientación a la formación profesional (3 centros) y los que no tienen un posicionamiento claro, bien sea porque afirman tener las dos orientaciones (5 centros) o no tener ninguna (3 centros).

Esta primera tipología nos da una visión del posicionamiento institucional respecto al enfoque que le dan a la ESO en el centro. Respecto a la agrupación de alumnos, podemos ver en la tabla 1 que también hay una importante diversidad de situaciones. Para realizar una segunda tipología que resuma (y simplifique) las diferentes prácticas de agrupación, hemos combinado la pregunta sobre la agrupación por nivel de rendimiento y sobre los desdoblamientos en las asignaturas, y nos da la tabla 3.

TABLA 3. POSICIÓN DE LOS CENTROS RESPECTO A LA AGRUPACIÓN DE NIVEL Y EL DESDOBLAMIENTO DE GRUPOS			
	NO HAY DESDOBLAMIENTOS (LOS GRUPOS SON HOMOGÉNEOS)	GRUPOS HETEROGÉNEOS CON DESDOBLAMIENTOS EN ALGUNAS ASIGNATURAS	GRUPOS HETEROGÉNEOS SIN DESDOBLAMIENTOS
Grupos según el nivel a todas las asignaturas	C9, C12, C16	C11, C13	
Grupos según el nivel a algunas asignaturas		C1, C3, C5, C6*, C8, C10, C14, C15, C17, C18	
Grupos según el nivel en ninguna asignatura		C2	C4, C7

* Este centro no contesta si hacen agrupaciones de nivel.

FUENTE: elaboración propia.

Según esta tabla, y como era de esperar, la mayoría de los centros se sitúan en la diagonal, ya que si un centro no tiene ninguna asignatura con separación en función del nivel de rendimiento quiere decir que todos los grupos son heterogéneos, y viceversa. En la primera situación tenemos dos centros, y en la segunda, tres centros. La mayoría de centros (10) se encuentran en una posición intermedia, con asignaturas que no separan por nivel y otras asignaturas en las que se realizan desdoblamientos, presumiblemente las asignaturas instrumentales. También nos encontramos con tres centros que dan respuestas un poco contradictorias, lo que contribuye a una cierta confusión sobre la agrupación y los desdoblamientos.

Otra pregunta que hicimos a los equipos directivos fue sobre el porcentaje aproximado de alumnos de 4.º de ESO que realizaban un itinerario de orientación hacia el bachillerato, un itinerario de orientación hacia la formación profesional, un itinerario enfocado fundamentalmente para la salida al mercado de trabajo o un itinerario indefinido. De nuevo las diferencias entre centros son notables, por lo que la tipología de simplificación que hemos escogido es el porcentaje de alumnos que no están en itinerarios de bachillerato.



TABLA 4. DISTRIBUCIÓN DE CENTROS EN FUNCIÓN DEL ALUMNADO QUE NO ESTÁ EN ITINERARIO DE BACHILLERATO

% ALUMNOS QUE NO ESTÁN EN ITINERARIO DE BACHILLERATO (FP, MERCADO DE TRABAJO Y OTROS)	
<10	C5, C7, C11, C16
10-39	C1, C2, C3, C4, C8, C10, C14, C17
>=40	C6, C9, C12, C13, C15, C18

FUENTE: elaboración propia.

Hemos clasificado a los centros en tres grupos, los que tienen una presencia minoritaria, en algunos casos testimonial, de los itinerarios de formación profesional y de preparación laboral (4 centros), los que tienen una presencia muy importante, en ocasiones mayoritaria, de estos itinerarios profesionalizadores (6 centros) y los que tienen una cierta presencia (entre el 10 y el 39 % del alumnado) que son la mayoría (8 centros).

A partir de las tablas 2, 3 y 4, hemos construido la tabla 5, inspirada en el QCA⁴, para ver qué centros se sitúan en la combinatoria de las tres variables, que hemos vuelto a simplificar.

TABLA 5. UBICACIÓN DE LOS CENTROS A PARTIR DE LA ORIENTACIÓN, LA AGRUPACIÓN Y LOS ITINERARIOS

ORIENTACIÓN (1 ORIENTACIÓN SOLO UNIVERSIDAD, O RESTO)	AGRUPACIÓN (1 SIN GRUPOS HOMOGÉNEOS, GRUPOS HETEROGÉNEOS O CON ALGÚN DESDOBLAMIENTO; O GRUPOS HOMOGÉNEOS O ALGÚN DESDOBLAMIENTO; 0,5 SITUACIONES INTERMEDIAS)	ITINERARIOS (1 BÁSICAMENTE DE BACHILLERATO; O MUCHA FP; 0,5 SITUACIONES INTERMEDIAS)	CENTROS
1	1	1	C7
1	1	0,5	C2
1	1	0	
1	0,5	1	C5
1	0,5	0,5	C3, C10
1	0,5	0	
1	0	1	C11, C16
1	0	0,5	
1	0	0	
0	1	1	
0	1	0,5	C4,
0	1	0	

⁴ *Qualitative Comparative Analysis*, o QCA (<http://www.u.arizona.edu/~cragin/fsQCA/>), es una técnica que se utiliza para pequeñas muestras, en las que además los individuos pueden ser instituciones, como en nuestro caso centros de secundaria. Aunque el QCA tiene como objetivo el análisis de relaciones estructurales, en nuestro caso lo utilizamos solo para construcciones tipológicas.



ORIENTACIÓN (1 ORIENTACIÓN SOLO UNIVERSIDAD, O RESTO)	AGRUPACIÓN (1 SIN GRUPOS HOMO- GÉNEOS, GRUPOS HETEROGÉNEOS O CON ALGÚN DESDOBLAMIENTO; O GRUPOS HOMOGÉNEOS O ALGÚN DESDOBLAMIENTO; 0,5 SITUACIONES INTERMEDIAS)	ITINERARIOS (1 BÁSICA- MENTE DE BACHILLERATO; O MUCHA FP; 0,5 SITUA- CIONES INTERMEDIAS)	CENTROS
0	0,5	1	
0	0,5	0,5	C1, C8, C14, C17
0	0,5	0	C6, C15, C18
0	0	1	
0	0	0,5	
0	0	0	C9, C12, C13

FUENTE: elaboración propia.

Con esta tabla podemos ver de nuevo cómo la diversidad de situaciones es muy grande, a partir de la combinatoria de las tres variables que hemos construido. Pareciera que cada centro es un mundo con sus particularidades, y la separación entre centros más o menos comprensivos un objetivo casi imposible de conseguir. De hecho, la mera existencia de la tercera variable, itinerarios de bachillerato o de FP, sería la prueba de que no existe una comprensividad vamos a llamarla «pura». La situación más próxima a este tipo de comprensividad sería la combinatoria 0-1-0,5, en la que solo hay un centro de nuestra muestra. Se trata de la situación en que no hay una orientación clara selectiva hacia la universidad, todos los grupos son heterogéneos y hay diversidad de itinerarios. La no comprensividad tendría dos direcciones, la que tiene mucha presencia de alumnos en itinerarios de FP y la que tiene una elevada presencia de alumnos en itinerarios de bachillerato. Vamos a contrastar a continuación estos datos proporcionados por los centros con las características del alumnado, en primer lugar con el rendimiento y en segundo lugar con el origen social.

LA AGRUPACIÓN DEL ALUMNADO Y EL RENDIMIENTO

Como hemos comentado anteriormente, tenemos los datos de la evaluación de competencias en matemáticas y lengua que realiza el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña. A partir de un análisis de varianza hemos agrupado a los centros en tres situaciones: la primera es en la que no existen prácticamente diferencias en las medias de los distintos grupos de 4.º de ESO; en la segunda existen diferencias entre grupos pero desde un punto de vista cualitativo; en la tercera situación las diferencias son además significativas estadísticamente⁵. Existe un caso de un instituto que solo tenía un grupo y no puedo entrar en este

⁵ La menor diferencia entre grupos de 4.º de ESO que se ha considerado relevante cualitativamente es la de 7 puntos de media (en una prueba sobre 100), teniendo en cuenta que el análisis ANOVA depende del número de grupos de 4.º que se compara.

análisis. Esta variable *proxy* de rendimiento la hemos relacionado con la posición de los centros respecto a la agrupación de alumnado en grupos homogéneos o heterogéneos. Es de suponer que en los centros que agrupan alumnos en función del nivel de rendimiento el resultado de las pruebas de competencias dé una mayor distancia entre grupos, y viceversa, los centros que tienen grupos heterogéneos deberían no tener diferencias en las pruebas de competencia. Como ya llevamos viendo a lo largo del artículo, la realidad es mucho más compleja.

TABLA 6. RELACIÓN ENTRE AGRUPACIÓN DE ALUMNADO Y RESULTADOS EN LAS PRUEBAS DE COMPETENCIA

	SÓLO UN GRUPO (0)	SIN DIFERENCIAS PCB (1)	DIFERENCIAS PCB A TENER EN CUENTA (2)	DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS PCB (3)
Grupos heterogéneos (1)		C2		C4, C7
Desdoblamientos (2)	C1	C3, C10	C5, C6, C8, C14, C15	C17, C18
Grupos homogéneos (3)		C11, C16		C9, C12, C13

FUENTE: elaboración propia.

Si el ajuste entre lo que responden los equipos directivos sobre la agrupación de alumnado y los resultados de las pruebas de competencia fuera total, todos los centros deberían situarse en la diagonal, pero ya vemos que no es así. Los casos más llamativos son los dos centros que tienen grupos heterogéneos, pero las diferencias de rendimiento son importantes. Uno de los centros es el que en la tabla 5 declaraba tener la combinatoria más cercana a la comprensividad (0, 1, 2, 5), y el otro el que tenía una combinatoria con mucha orientación a la universidad (1, 1, 1). En el otro extremo de la diagonal invertida tenemos dos centros que afirman que tienen grupos por nivel en 4.º de ESO, pero en las pruebas los distintos grupos obtienen resultados similares. En este caso por lo menos mantienen una coherencia con la posición en la tabla 5 (1, 0, 1).

LA COMPLEJIDAD DE LOS CENTROS Y LA COMPRESIVIDAD

Por último, vamos a analizar la relación entre la complejidad de los centros y el posicionamiento y las prácticas más o menos comprensivas. Para medir la complejidad tenemos dos indicadores, uno elaborado por la administración educativa, que tiene en cuenta la renta familiar disponible del entorno de referencia, y en el caso de los centros públicos también se tiene en cuenta la ratio de alumnos de origen extranjero y la ratio de alumnos recién llegados⁶. Este indicador distingue tres

⁶ Estos criterios se tenían en cuenta en el curso 2013-14, criterios que se han actualizado este curso 2015-16 y en el que se tienen en cuenta más variables internas al centro.



niveles de complejidad: alta, media y baja. Como se ha explicado anteriormente, con este criterio se construyó la muestra de nuestro estudio. El segundo indicador lo hemos construido nosotros a partir de datos proporcionados por los alumnos que han participado en la investigación. En la tabla 7 se puede ver la proporción de alumnado de origen extranjero y la proporción de alumnado de clase trabajadora en cada centro:

TABLA 7. COMPOSICIÓN SOCIAL DE LOS CENTROS DE SECUNDARIA (ALUMNADO DE 4.º)					
% CLASE SOCIAL TRABAJADORA					
		>=30%	11-29%	0-10%	Total
% Inmigración	>= 40%	C8, C9, C12, C13, C15	C6, C18		7
	11-39%		C1, C23, C25, C17	C4, C14	6
	0-10%	C26	C27	C22, C2, C3, C5, C7, C21, C10, C11, C24, C16, C20, C19	14
	Total	6	7	14	

FUENTE: elaboración propia.

Podemos ver en esta tabla la fuerte polarización que existe entre los centros de nuestra muestra, con un grupo de centros que podríamos definir como «alta complejidad social», con un elevado porcentaje de alumnado de origen extranjero (en un caso este porcentaje es más del 90%) y un elevado porcentaje de alumnado de familias de clase trabajadora (casillas sombreadas oscuras), y centros de «baja complejidad social» justo en la situación contraria (casillas sombreadas claras). En situaciones intermedias se encuentran 8 centros⁷.

Aunque pareciera lógico esperar una fuerte correspondencia entre la complejidad asignada por la administración educativa y nuestro indicador de complejidad social, casi la mitad de los centros de la muestra tienen una situación discordante:

⁷ Aunque no es este un texto sobre la segregación escolar, ni tampoco pretendemos hacer estudios de caso, se puede ejemplificar la segregación con centros de la muestra que están ubicados en entornos de clase trabajadora pero tienen un porcentaje bajo de alumnos de esta clase (C27) o tienen un porcentaje elevado pero una presencia muy escasa de alumnado de origen extranjero (C26). Los dos son centros concertados. Tenemos dos centros en uno de los distritos con más población extranjera de Barcelona, uno público con el 93% de alumnado de origen extranjero, y otro concertado a escasos 500 metros con solo un 16% de alumnado de origen extranjero pero en cambio solo un 10% de alumnado de clase baja. Y un centro de la misma orden religiosa en un territorio de clase media prácticamente no tiene alumnos ni de origen extranjero ni de clase trabajadora. Las cifras de alumnado son de nuestra muestra, no de matrícula.

TABLA 8. RELACIÓN ENTRE LA COMPLEJIDAD «ADMINISTRATIVA» Y LA COMPLEJIDAD «SOCIAL» DE LOS CENTROS

	ALTA COMPLEJIDAD SOCIAL	MEDIA COMPLEJIDAD SOCIAL	BAJA COMPLEJIDAD SOCIAL
Alta complejidad administrativa	C13, C12, C8, C6	C27, C26, C25, C1	
Media complejidad administrativa	C18, C15, C9	C23, C22, C17, C14, C4	C19, C16, C11, C7, C5, C2
Baja complejidad administrativa			C24, C21, C20, C10, C3,

Fuente: elaboración propia.

La diferencia entre la clasificación administrativa y la nuestra se debe fundamentalmente a que la primera tiene en cuenta el nivel de renta del distrito donde se ubica el centro. Por eso tenemos cuatro centros de alta complejidad administrativa pero con una complejidad social media, todos son centros concertados en distritos de bajo nivel de renta pero con una acusada segregación escolar (ver tabla 8). Por otro lado, tenemos la segregación inversa, centros públicos de alta complejidad social pero que están clasificados como centros de media complejidad administrativa. Dejando de lado las evidentes consecuencias para la política educativa de esta discordancia, utilizaremos los dos indicadores para ver si existe relación con las tipologías de comprensividad que hemos elaborado en el apartado anterior.

TABLA 9. RELACIÓN ENTRE COMPLEJIDAD SOCIAL Y COMPRESIVIDAD

COMPLEJIDAD SOCIAL (1 alta; 2 media; 3 baja)	TITULARIDAD (1 público; 2 privado)	COMPLEJIDAD ADMINISTRATIVA (1 alta; 2 media; 3 baja)	AGRUPACIÓN ALUMNADO (1 grupos heterogéneos; 2 grupos heterogéneos con desdoblamientos; 3 grupos homogéneos)	AGRUPACIÓN EN FUNCIÓN PCB (0 solo un grupo; 1 sin diferen- cia; 2 diferencia cualitativa; 3 diferencia significativa)	CENTRO
1	1	1	2	2	C6
1	1	1	2	2	C8
1	1	2	3	3	C9
1	1	1	3	3	C12
1	1	1	3	3	C13
1	1	2	2	2	C15
1	1	2	2	3	C18
2	2	1	2	0	C1
2	1	2	1	3	C4
2	2	2	2	2	C14
2	1	2	2	3	C17
2	1	2	Nd*	3	C23



COMPLEJIDAD SOCIAL (1 alta; 2 media; 3 baja)	TITULARIDAD (1 público; 2 privado)	COMPLEJIDAD ADMINISTRATIVA (1 alta; 2 media; 3 baja)	AGRUPACIÓN ALUMNADO (1 grupos heterogéneos; 2 grupos heterogéneos con desdoblamientos; 3 grupos homogéneos)	AGRUPACIÓN EN FUNCIÓN PCB (0 solo un grupo; 1 sin diferen- cia; 2 diferencia cualitativa; 3 diferencia significativa)	CENTRO
2	2	1	2*	1	C25
2	2	1	1*	0	C26
2	2	1	3*	1	C27
3	2	2	1	1	C2
3	2	3	2	1	C3
3	2	2	2	2	C5
3	2	2	1	3	C7
3	1	3	2	1	C10
3	2	2	3	1	C11
3	2	2	3	1	C16
3	2	2	1*	1	C19
3	2	3	1*	1	C20
3	1	3	Nd*	1	C21
3	2	2	Nd*	1	C22
3	2	3	2*	0	C24

* Estos centros no contestaron la encuesta al equipo directivo, pero obtuvimos información cualitativa en el trabajo de campo que nos ha permitido deducir la posición de estos centros en esta tipología, con la excepción de tres centros (Nd, sin datos).
FUENTE: elaboración propia.

Para analizar esta tabla 9 hemos construido la tabla 10, que nos ofrece un resumen de las características de los centros en función de la complejidad social:

COMPLEJIDAD SOCIAL	TITULARIDAD	COMPLEJIDAD ADMINISTRATIVA	AGRUPACIÓN POR NIVELES	RESULTADOS PCB
Alta (7 centros)	7 públicos	3 media 4 alta	4 grupos con desdoblamientos 3 grupos homogéneos	3 diferencia cualitativa 4 diferencia significativa
Media (8 centros)	3 públicos 5 concertados	4 media 4 alta	2 grupos heterogéneos 4 grupos con desdoblamientos 1 grupos homogéneos 1 sin datos	2 sin diferencia 1 diferencia cualitativa 3 diferencia significativa 2 no pertinente (un solo grupo)
Baja (12 centros)	2 públicos 10 concertados	7 media 5 baja	4 grupos heterogéneos 4 grupos con desdoblamientos 2 grupos homogéneos 2 sin datos	9 sin diferencia 1 diferencia cualitativa 1 diferencia significativa 1 no pertinente (un solo grupo)

Fuente: elaboración propia.

A pesar de la diversidad de situaciones, que hemos venido constatando a lo largo del artículo, esta tabla 10 resumen nos permite ver algunos patrones interesantes. En la tipología de centros con alta complejidad social, todos los centros son de titularidad pública, ninguno tiene grupos heterogéneos y eso se traduce en diferencias de rendimiento entre los grupos. En la situación opuesta, los centros de baja complejidad son en su mayoría centros concertados, y nos encontramos con los tres modelos de comprensividad que hemos definido, con agrupación por niveles, sin agrupación por niveles con desdoblamientos y con grupos heterogéneos. No parece que haya una relación muy clara entre estos modelos de organización curricular y los resultados en las pruebas de competencias, ya que no existen diferencias entre grupos en la mayoría de los centros. En la franja de complejidad media es donde es más difícil de encontrar patrones comunes, ya que la diversidad de situaciones es mucho mayor. Es posible que realizando estudios de caso con mayor profundidad encontremos alguna explicación a esta heterogeneidad, por ejemplo en el tipo de proyecto educativo o en aspectos singulares de los centros.

CONCLUSIONES

La primera conclusión es la gran heterogeneidad y complejidad de situaciones en los centros de secundaria, complejidad que se resiste a ser reducida con nuestras técnicas analíticas, que tienen como objetivo precisamente reducir esta complejidad. Aun así, no podemos caer en el relativismo y en la dispersión que supondría afirmar que cada centro es un mundo. De hecho, nuestra hipótesis inicial se ha confirmado en parte. En los centros de mayor complejidad social no encontramos prácticamente modelos comprensivos fuertes. En cambio, en los centros de menor complejidad social encontramos tanto modelos comprensivos fuertes como débiles o directamente modelos selectivos. Por decirlo de otra forma, aunque quisieran, los centros de alta complejidad parece que lo tienen muy difícil para desarrollar un currículum comprensivo, y los centros que podrían tener este tipo de currículum en algunos casos quieren y en otros no quieren desarrollarlo. Esta voluntad tendría que ver más con el proyecto educativo o los planteamientos ideológicos del centro que con la eficacia en los aprendizajes, ya que no hay diferencias significativas en las pruebas de competencia.

La segunda conclusión tiene que ver con el propio concepto de comprensividad. Desde el punto de vista discursivo, todo el mundo está de acuerdo en que los centros deben tener una orientación comprensiva, pero eso se traduce en prácticas muy diversas, lo que nos lleva a dos hipótesis. La primera es que buena parte de la comunidad educativa ha caído presa del lenguaje políticamente correcto, y por lo tanto casi nadie reconocerá que tiene una estrategia educativa selectiva. La segunda, que sería la nuestra, es que la comprensividad es más una idea que una estrategia de organización curricular, estrategia que está muy condicionada por la realidad social de los centros y de su entorno. Desde un punto de vista normativo, o si se quiere político, la comprensividad debería ser una meta, mucho más fácil de conseguir si no hubiera tanta polarización social entre los centros de enseñanza secundaria.



Pero es mucho más fácil diseñar un nuevo currículum, formalmente integrado, que desarrollar políticas de lucha contra la segregación escolar. En los centros de alta complejidad social, la estrategia de «enclaves dorados» puede ser una oportunidad para retener a buenos estudiantes, a riesgo de estigmatizar aún más a los malos estudiantes⁸. Cómo combinar la promoción del rendimiento escolar con la inclusión socioeducativa es el gran reto de estos centros, evidentemente con el apoyo de la Administración y de toda la comunidad educativa.

RECIBIDO: noviembre de 2016, ACEPTADO: enero de 2017



⁸ El proceso de etiquetaje o estigmatización del alumnado en los «grupos de diversidad» está bien documentado. De hecho, en el trabajo de campo pudimos comprobar en algunos centros situaciones de este tipo, profesores que nos decían que no valía la pena que los del grupo de menor rendimiento hicieran nuestro cuestionario, o alumnos que entraban en el aula de informática con la actitud de que apenas nada se espera de ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENITO, R. y GONZÁLEZ, I. (2013). «¿Puede el efecto composición reducir las desigualdades educativas? Una mirada sobre los efectos de la segregación escolar en España y los países del modelo de integración uniforme», en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6 (1), 49-71.
- BOUDON, R. (1973). *L'inegalité des chances*. Paris: Armand Colin.
- BREEN, R. *et al.* (2006). «Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight Countries», en *American Journal of Sociology*, 114: 5, 1475-1521.
- CARABAÑA, J. (2012). «Debilidades de PISA y errores en la atribución del fracaso escolar académico», en Puellas, M. (coord.), *El fracaso escolar en el estado de las autonomías* (pp. 155-181). Madrid: Wolters Kluwer.
- CASAL, J. *et al.* (2007). «Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos», en *Revista de Educación*, 342, 213-338.
- COOPER, B. y GLAESSER, J. (2012). «Qualitative Work and the Testing and Development of Theory: Lessons from a Study Combining Cross-Case and Within-Case Analysis via Ragin's QCA» [53 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 13(2), Art. 4, Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs120247>.
- DUPRIEZ, V., DUMAY, X. y VAUSE, A. (2008). «How do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? A Reanalysis of PISA 2003», en *Comparative Education Review*, 52 (2), 245-273.
- ERIKSON, R. (1996). «Explaining Change in Educational Inequality-Economic Security and School Reforms», en Erikson *et al.*, *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Boulder, Colorado: Westview.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2014). «De la información al conocimiento... pero en serio», en *Participación Educativa*, 5.
- FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, M. y MARTÍNEZ GARCÍA, J.S., (2016). «Inequality of educational opportunities: School failure trends in Spain (1977-2012)», en *International Studies in Sociology of Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2016.1192954>.
- FERRER, F. (dir.) (2011). *PISA 2009: avaluació de desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill, Col·lecció Polítiques, n.º 74.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GLAESER, J. y COOPER, B. (2012). «Educational achievement in selective and comprehensive local education authorities: a configurational analysis», en *British Journal of Sociology of Education*, 33 (2), 223-244.
- GREEN, A., LENEY, T. y WOLF, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares.
- HYSLOP-MARGISON, E.J. (2000). «An Assessment of the Historical Arguments in Vocational Education Reform», en *Journal of Career and Technical Education*, 17 (1).
- MERINO, R. (2006). «De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa», en *Revista de Educación*, 336: 475-502.
- PÀMIES, J. (2011). «Comprensivitat i segregacions: l'impacte dels agrupaments escolars en els fills i filles de famílies immigrades», en Aymerich, R. *et al.* (ed.), *Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill.



- PÀMIES, J. y CASTEJÓN, A. (2015). «Distribuyendo oportunidades: el impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes», en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (3), 335-348.
- SARASON, S. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Course Before It's Too Late?* San Francisco: Jossey-Bass.
- SHAVIT, Y. y BLOSSFELD, H. (eds.) (1993). *Persistent inequality: Changing Educational Attainment in Theerten Countries*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- SCHLEICHER, A. (2014). *International Summit on the Teaching Profession Equity, Excellence and Inclusiveness in Education Policy Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- TORRENTS, D. (2016). «La autopercepción de las capacidades: origen social y elecciones educativas», en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (1).

