



Fundació Blanquerna

Universitat Ramon Llull



# TRAYECTORIAS DE ÉXITO ESCOLAR EN ENTORNOS DE POBREZA RELATIVA: ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES.

Jordi Riera (IP) i Jordi Longás (coord.), Roser de Querol,  
Jordi Díaz, Elena Carrillo, Irene Cussó, Eduard Longás y Eva  
Rodríguez.

**Autoría:**

Investigador principal I+D+I: Dr. Jordi Riera Romaní

Equipo de investigación: Dr. Jordi Longás (coord.), Roser de Querol, Dra. Elena Carrillo, Dr. Jordi Díaz, Irene Cussó, Eva Rodríguez y Dr. Eduard Longás.

© Grup d'Investigació en Pedagogia, Societat i Innovació amb el suport de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (PSITIC).

<http://recerca.blanquerna.edu/psitic/>

© Fundació Blanquerna, 2017

Passeig Sant Gervasi 47 - 08022 Barcelona

ISBN: 978-84-944764-7-1

## TRAYECTORIAS DE ÉXITO ESCOLAR EN ENTORNOS DE POBREZA RELATIVA: ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES.<sup>1</sup>

### **Agradecimientos:**

No habría sido posible realizar esta investigación sin la generosa e inestimable colaboración para desarrollar el trabajo de campo de nuestros colegas de la *Red de Universidades contra la Pobreza Infantil CaixaProinfancia*: Dr. Luís Vicente Amador, Dra. Encarna Bas, Dr. Josep Lluís Oliver y Dra. Alezandra Torres y Dr. Lluís Ballester, a quién también agradecemos sus expertos consejos metodológicos.

A Anna Llongueras, por su apoyo en una parte del análisis de los datos en un momento clave de la investigación.

Al Ministerio de Economía, Industria y Competitividad por haber seleccionado y financiado este proyecto en la convocatoria I+D+i del año 2012.

Y muy especialmente a todos los institutos, entidades del tercer sector, servicios sociales, familias y jóvenes que han participado y han hecho posible esta investigación. Necesariamente debe preservarse su identidad, pero todos ellos son los protagonistas de esta investigación y para nada personas anónimas ante los ojos y la memoria de los autores. Su ejemplo y testimonio son una preciosa lección humana y educativa.

---

<sup>1</sup> **Proyecto de investigación I+D+i:** *Evaluación del impacto de los factores familiares, comunitarios y pedagógicos de las trayectorias de “éxito” escolar de alumnos de secundaria en entornos de pobreza relativa.* Referencia del proyecto: EDU2012-39497-C04-01. Proyecto financiado por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación a través la ayuda para la realización de proyectos de investigación dentro del Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no orientada, convocatoria 2012 (Programa Nacional de Investigación Fundamental, en el marco de VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011).



## ÍNDICE

1	Introducción.....	7
2	Método .....	15
2.1	Muestra .....	15
2.2	Instrumentos y fuentes de información.....	18
2.3	Procedimiento.....	20
2.4	Análisis y tratamiento de la información .....	23
3	Resultados de la investigación.....	31
3.1	La pobreza como handicap socioeducativo .....	33
3.1.1	Contexto sociocultural .....	33
3.1.2	Situación familiar.....	35
3.1.3	Acontecimientos vitales estresantes .....	48
3.2	Trayectorias de éxito en contextos de vulnerabilidad .....	51
3.2.1	Apoyo multidimensional intensivo .....	54
3.2.2	Condiciones de posibilidad en todos los ámbitos y factores de apoyo bidimensional.....	87
3.2.3	Condiciones de posibilidad en algunos ámbitos y apoyo intensivo bidimensional o unidimensional.....	101
3.2.4	Valoración general de las trayectorias y factores de éxito .....	120
3.3	Palancas y frenos del éxito educativo .....	127
3.3.1	Ámbito individual .....	128
3.3.2	Ámbito escolar .....	141
3.3.3	Ámbito familiar .....	150
3.3.4	Ámbito comunitario .....	159
4	CONCLUSIONES.....	167

5 Bibliografía.....	173
6 Anexos .....	177
6.1 Anexo 1. Ficha del caso .....	177
6.2 Anexo 2. Entrevista chico/a.....	179
6.3 Anexo 3. Entrevista agente del centro educativo .....	180
6.4 Anexo 4. Entrevista miembro de la familia .....	181
6.5 Anexo 5. Entrevista agente comunitario.....	182
6.6 Anexo 6. Acuerdos de participación .....	183

## 1 INTRODUCCIÓN

---

La investigación que se plantea a continuación es el primer estudio de carácter exploratorio del proyecto de investigación I+D+I titulado: *Evaluación del impacto de los factores familiares, comunitarios y pedagógicos de las trayectorias de “éxito” escolar de alumnos de secundaria en entornos de pobreza relativa* liderado por el grupo de investigación PSITIC (FPCEE Blanquerna – Universitat Ramon Llull).

Esta investigación pretende profundizar sobre el fenómeno del éxito / fracaso escolar evitando la perspectiva estigmatizadora al centrarse en la identificación y abordaje de los factores que permiten alcanzar el éxito educativo a jóvenes en contextos de vulnerabilidad económica. El trabajo prevé su desarrollo durante el período 2013-2016 mediante una propuesta interdisciplinar, fundamentalmente desde las disciplinas de la pedagogía y las ciencias de la educación, la sociología y el trabajo social.

El término fracaso escolar se usa para referirse al porcentaje de personas que no consiguen graduar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), es decir, que no obtienen la titulación correspondiente (Marchesi et al., 2003 y Calero et al. 2010). Dentro de esta categoría de “fracaso escolar” también se enfatiza como fracaso más grave la importancia del abandono prematuro, a los 16 años, antes de acabar curso o al finalizar 3º o 4º sin buscar repetición, o incluso ciertas formas de absentismo que aunque técnicamente no causan baja en la matrícula son una forma encubierta de abandono prematuro. Según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) en el curso 2012-13 la tasa bruta de graduación de la ESO fue del 75,4% (MECD, 2015:64). Aunque desde 2007 este indicador ha seguido una evolución positiva, esta sigue siendo insuficiente ya que alrededor de un 25% de los estudiantes no consiguen la titulación secundaria obligatoria en nuestro país. Esta tasa, según la misma fuente, tiene una distribución desigual entre las Comunidades Autónomas, siendo las regiones del centro-sur las que tienen una tasa de graduación por debajo de la media. No acreditar las competencias mínimas valoradas y requeridas en nuestra sociedad supone enormes dificultades de inserción laboral y sitúa a éstos jóvenes en riesgo de exclusión y vulnerabilidad (Boada, Herrera, Mas, Miñarro, Olivella y Riudor, 2011; Gil-Flores, 2011; Jolonch, 2008; Sarasa y Sales, 2009). De hecho, observamos a partir de datos del INE (2015a y 2015b) que las personas con bajos niveles de cualificación (analfabetos o educación primaria) tienen una tasa de paro alrededor del 48,9% y del 35,2%, respectivamente (tercer trimestre 2015) y que la tasa disminuye a

mayor nivel de estudios. Al mismo tiempo, las personas que no gradúan la ESO registran un riesgo de pobreza o exclusión social<sup>2</sup> más elevado, un 38,7% en 2014.

Como grado menor de fracaso también debemos considerar a “quienes alcanzando la edad obligatoria y la titulación mínima correspondiente optan por no continuar sus estudios o se ven constreñidos a ello por los motivos que sea” (Enguita et al., 2010:23-24). Se muestra a través de las tasas de abandono educativo temprano (porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han alcanzado como máximo la ESO y no han finalizado estudios de Bachillerato o Formación Profesional. Uno de los objetivos de la Estrategia Europa 2000 es justamente alcanzar como indicador de éxito escolar que el 85% de la población entre dicha franja de edad alcance como mínimo una titulación de educación secundaria postobligatoria (Luengo, 2010). Las tasas de abandono educativo temprano en España se vienen reduciendo desde 2009 hasta alcanzar el 21,9% en 2014, aunque se sitúa entre las tasas más altas dentro de la Unión Europea de los 28 países (MECD, 2015:62). Según los objetivos de la Estrategia Europa 2020 la tasa de abandono prematuro debería reducirse al 15% para asegurar la cohesión y competitividad de los países miembros. Al mismo tiempo, se pone de relieve que este fenómeno no afecta por igual a los alumnos, siendo los varones los más vulnerables y los alumnos con progenitores con un nivel bajo de estudios (Oxfam-Intermón y Unicef Comité Español, 2015).

Finalmente, también cabe considerar como medida del fracaso escolar el porcentaje de alumnos que se sitúa en el nivel 1 o inferior en las pruebas PISA – Programme for International Student Assessment– organizadas por la OCDE. Desde el año 2000 evalúa, cada tres años, el nivel de competencia de los alumnos de 15 años a escala internacional en las áreas de lectura, matemáticas y resolución de problemas y ciencias, en el marco de la llamada Estrategia de Lisboa (2000), para definir objetivos de logro – o niveles de referencia (*benchmarks*) – de los sistemas educativos de los diferentes países y para efectuar el correspondiente seguimiento. En este caso se define fracaso no alcanzar el nivel dos de rendimiento en alguna de las competencias evaluadas, lo cual difiere del “fracaso escolar administrativo” definido aquí en primer lugar (Choi y Calero, 2013:570). Los resultados de las últimas pruebas PISA del año 2012 revelan que España en relación a las tres competencias analizadas, matemáticas, lectura y

---

<sup>2</sup> Se determina que una persona está en riesgo de pobreza o exclusión social (*at risk of poverty or social exclusion* – AROPE, en sus siglas en inglés) si se encuentra en alguna de las siguientes situaciones: a) tiene una renta personal equivalente inferior al 60% de la mediana nacional de la distribución de la renta (pobreza relativa o monetaria); b) está en situación de carencia material severa (al menos carecen de 4 ítems de un listado de 9 o c) vive en hogares con baja intensidad de ocupación (hogares donde los miembros en edad de trabajar realizaron esta actividad en un 20% menos respecto de su potencial de trabajo por el año de referencia) (González-Bueno, Bello y Arias, 2012).



ciencias, obtiene unos resultados inferiores a la media de la OCDE y de la Unión Europea (Oxfam-Intermón y Unicef Comité Español, 2015).

Inicialmente y para enmarcar éste estudio, definiremos éxito escolar como término opuesto al de fracaso escolar: alumno que logra la obtención del graduado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) con un buen rendimiento académico medio (“bien” o superior) y que en la actualidad cursa alguna línea de estudios postobligatorios (Bachillerato o Ciclos formativos de Grado Medio).

La asociación entre el contexto socioeconómico como determinante del rendimiento escolar ha sido analizada en numerosos estudios (Enguita et al, 2010; Goldtorpe, 2000; Martínez y Albaigés, 2013). La problemática deviene más preocupante al constar que el contexto socioeconómico en España ha empeorado a lo largo de la última década. En el último Report Card del Centro de Investigaciones de UNICEF (2014) se manifiesta que ha sido uno de los países más afectados por la recesión en todas las dimensiones analizadas en el estudio. Cabe destacar que se sitúa en el grupo de países donde más ha aumentado la pobreza infantil en el período 2008-2012 y se ha duplicado el número de niños menores de 17 años que viven en hogares sin empleo.

A pesar de que a partir de indicadores macroeconómicos la Comisión Europea valora que España está en proceso de recuperación económica, aún hay que hacer frente a los altos niveles de pobreza, desempleo, deuda pública y privada y estimular la innovación (Dijkstra y Athanasoglou, 2015; European Commission, 2015). En particular, siete regiones del sur de España se encuentran entre las diez últimas de la clasificación en relación a cumplir con los objetivos fijados en la Estrategia Europa 2020 en materia de empleo, investigación y desarrollo, educación, pobreza y exclusión social: Andalucía, Canarias, Castilla-La Mancha, Ceuta, Extremadura, Melilla y Región de Murcia (Athanasoglou & Dijkstra, 2014). Sin duda uno de los mayores retos que se plantean es disminuir el riesgo de pobreza o exclusión social que afecta 1,4 millones de ciudadanos, ya que el porcentaje de personas bajo esta situación ha seguido aumentando hasta alcanzar al 27,3% de la población y al 32,6% de los niños menores de 18 años, en ambos casos por encima de la media de la Unión Europea de los 28 países en 2013 (Eurostat, 2015).

Además del impacto de la crisis, la disminución de recursos y las políticas de austeridad han agravado más la situación. Concretamente, la inversión pública en infancia – es decir el gasto de las administraciones en este colectivo desde los ámbitos de educación, salud, bienestar social y la seguridad social o las prestaciones – fue del 4% del producto interior bruto (PIB) del

país en 2013, un 8% menor que en 2007, siendo el área de la educación la que ha sufrido una mayor disminución de recursos (González Gago, 2015). Si bien las administraciones han reducido el gasto por niño en educación, las familias han aumentado su gasto medio en este ámbito, lo cual supone un esfuerzo desmedido para las familias en situación de pobreza, especialmente para hacer frente a gastos de material, libros o de comedor. Esa falta de inversión además de afectar las economías familiares pone en riesgo la equidad en nuestro sistema educativo, es decir, la igualdad de oportunidades educativas independientemente del origen socio-económico-cultural (Assiego, 2015).

Un reciente estudio de la Fundación ADSIS (2015: 77-79) señala esta desigualdad en el ámbito educativo a partir de un cuestionario a estudiantes de la ESO en España<sup>3</sup>. Un 56% de los estudiantes entrevistados en riesgo de exclusión social declara tener tres o más asignaturas suspendidas y un 25% cree que no superará la ESO, mientras que entre los alumnos que no están en riesgo de exclusión social estos porcentajes se sitúan en el 32% y 11% respectivamente. A su vez, análisis a partir de la encuesta PISA 2009 ponen de manifiesto que el 35% de los estudiantes españoles en entornos desfavorables son resilientes, es decir, tienen mejor desempeño que el esperado para alumnos de entornos socioculturales similar. Se apunta en este estudio que la autoconfianza y la motivación a nivel individual influyen positivamente en favorecer la resiliencia y el éxito educativo, igual que otras variables asociadas al centro escolar como son el desarrollo de actividades, las prácticas de aula, las tutorías de alta calidad y la aplicación de métodos de aprendizaje que fomenten la motivación y la confianza (OCDE, 2011).

A partir de estos datos puede cuestionarse cierto determinismo implícito al contexto socioeconómico. Diversos estudios ponen de manifiesto que un mayor esfuerzo hacia la integración diagnóstica de las diferentes dimensiones podría ayudar a comprender mejor la complejidad de la problemática. De esa forma se podrían desarrollar nuevas propuestas de abordaje de intervención ante el problema, de carácter interdisciplinar, holístico y multidimensional (Longás, Fontanet y Bosch, 2007; Longás y Riera, 2010; Riera y Civís, 2008; Civís y Longás, 2015).

En consecuencia, el éxito o fracaso escolar se erige como una realidad cambiante y compleja y, como tal, se encuentra irremediamente bajo la influencia de un amplio abanico de condicionantes que lo determinan en menor o mayor medida. La teoría ecológica del

---

<sup>3</sup> En este estudio se restringe estar en riesgo de exclusión social al hecho de tener carencia material severa (al menos carecen de 4 ítems de un listado de 9), uno de los indicadores que configuran el indicador AROPE (Fundación Adsis, 2015:39).

desarrollo (Bronfenbrenner, 1987) ofrece una visión sistémica de este fenómeno y sostiene que el rendimiento escolar de los alumnos está condicionado por factores situados a diferentes niveles que interactúan entre ellos. Así, las normas, reglas y valores de una sociedad influyen en las decisiones que se toman en sectores que de manera más o menos directa afectan a la educación, como por ejemplo los medios de comunicación, las políticas económicas, las políticas sociales, etc. (macrosistema). A su vez, estos contextos condicionan elementos como los lugares de trabajo, agencias de salud o las instituciones comunitarias (exosistema), que son los entornos en que se inscriben las familias, escuelas e iguales (microsistema), siendo estos últimos los que finalmente influyen directamente en el proceso educativo del estudiante. Para comprender las interdependencias entre factores y el complejo entramado que suponen, sintetizamos a continuación los diferentes factores estudiados agrupados en cuatro ámbitos: familiar, individual, escolar y comunitario.

- **Ámbito familiar:** En lo que refiere a la dimensión familiar, existe un gran consenso acerca de la influencia del nivel educativo de los padres en el éxito escolar de los hijos. En el último informe PISA 2012 se analiza en los resultados el impacto del entorno socio-económico cultural, determinado a partir de las siguientes tres variables: nivel de estudios de los padres, su nivel de ocupación y número de libros en casa. Concretamente, se destaca que a un mayor nivel socio-económico-cultural mejores son los resultados en el área de matemáticas y la influencia de esta variable es mayor que en otros países de la OCDE (González-Bueno y Bello, 2014; MECD, 2013), confirmando la ya conocida teoría de Bourdieu (1979) sobre la relación entre capital cultural y los resultados escolares. Aportando algunos datos de interés al respecto, tal y como indican Enguita et al (2010), los riesgos de abandono temprano y fracaso educativos afectaron en 2010 al 63% de los hijos de padres sin estudios y, en cambio, solo al 20% de los hijos de padres con estudios superiores. Por otro lado, otras investigaciones señalan que el componente afectivo y relacional de la familia (gestión de los conflictos, cultura del talento), así como el clima educativo familiar, tendrían un impacto aún mayor como factor de rendimiento (Lozano, 2003).

Otro elemento a observar son las relaciones que se establecen entre la familia como agente educativo y los otros actores que inciden en la socialización del individuo como la escuela, la comunidad, los medios de comunicación o la sociedad en general. Riera (2007) apunta que en el momento actual para la mejora de calidad educativa cabe reconstruir las relaciones entre “la tribu educadora” mediante la corresponsabilidad y el co-liderazgo.

- **Ámbito individual:** Por otra parte, Boada et al (2011) identifican las características individuales de los estudiantes como uno de los factores más significativamente relacionados con el fracaso o éxito escolar. En esta misma línea, Escudero, González y Martínez (2009) van más allá y exponen que las dimensiones personales, emocionales y biográficas de los estudiantes suelen quedar en la sombra en las investigaciones sobre fracaso escolar. La recomendación de dichos autores es no omitir el relato de las trayectorias individuales y elaborar narraciones sobre sujetos y contextos educativos con el objetivo de abordar el tema del fracaso escolar de una manera más práctica y operativa. Concretando una alternativa de análisis, y centrando su atención en la actitud de padres y educadores, López (2009) propone un sistema integrado por cuatro áreas de estudio, – biológica, emocional, social y cognitiva –, así como la multitud de zonas que se originan en las intersecciones de las cuatro áreas. Por lo tanto, haría falta ver de qué manera los factores situados en otros niveles (tal y como describe la teoría ecológica) impactan en las variables personales de los alumnos.
- **Ámbito escolar:** Si bien es por todos aceptado que el sistema educativo juega un papel relevante en la inclusión de sus miembros en la sociedad, es necesario evaluar el impacto no sólo de las diferentes propuestas curriculares sino también las estrategias educativas y la cultura de centro (relaciones internas y relaciones entre escuela, familia y comunidad). Según diversos estudios, las variables socio-emocionales ejercen una importante influencia tanto en la motivación, implicación y compromiso de los estudiantes con la escuela como, posteriormente, en los resultados académicos así como en el bienestar psicológico y el estilo de vida saludable. El sentimiento de pertenencia y la valoración de los estudiantes hacia la escuela (Voelkl, 1997), las relaciones que se establecen con los compañeros y con los profesores (Fredriksen y Rhodes, 2004) o la existencia de un clima socio-emocional positivo (Archambault, Janosz, Morizot y Pagani, 2009; Rygaard, 2008) son algunas de estas variables. En concreto, el tipo de relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes parecen ser una de las cuestiones de mayor influencia, muy especialmente en los estudiantes adolescentes y que se encuentran en riesgo o desventaja social (Marcus y Sander-Reio, 2001; Roorda, Koomen, Spilt, et al, 2011; Suarez-Orozco, Onaga y Lardemelle, 2010).
- **Ámbito comunitario:** Investigaciones recientes se centran en cómo la familia, la escuela y el entorno comunitario trabajan colaborativamente en pro de una educación de calidad, puesto que ésta es demasiada responsabilidad para la escuela y tiene que haber otros

agentes educadores fuera de la escuela (Dubet, 2010). Unos de los principales líneas de estudio son la construcción de redes socioeducativas promotoras de capital social (Díaz-Gibson y Civís, 2011), que pretenden construir una mirada compartida y una acción colectiva entre los agentes socioeducativos de la comunidad, con el objetivo de hacer frente de manera eficiente al reto de la educación a través del desarrollo comunitario y el aprovechamiento de sus propios recursos y capacidades. Estas iniciativas abordan el hecho educativo desde una perspectiva sistémica e inciden en buena parte de los factores condicionantes que desde diferentes niveles influyen en él. Existen experiencias de este tipo que muestran evidencias de mejora en los resultados escolares a nivel nacional (Longás, Fontanet y Bosch, 2007; Civís y Longás, 2015) e internacional (Carpenter et al, 2010; Renée y McAlister, 2011). Según Marina (2010), un aspecto destacable de este enfoque es el hecho que produce resultados sistémicos, de manera que acciones dirigidas a la mejora del éxito escolar también repercuten en otros aspectos, como por ejemplo la reducción de la violencia o la mejora de los hábitos de salud.

Dado que el éxito o fracaso escolar de los alumnos es el resultado de la interacción de múltiples factores, resulta paradójico pretender revertir la situación actual centrándose únicamente en la intervención escolar – innovaciones didácticas, currículum, etc. – y no considerar los ámbitos de la familia y la comunidad. Observamos que la cuestión de los determinantes del éxito/fracaso escolar suscita aún disparidad de posiciones. Ante este escenario, consideramos que el estudio en profundidad de casos de entornos socioeconómicos desfavorecidos y que presentan trayectorias de éxito escolar ayudará a identificar aquellas variables que, más allá del entorno socioeconómico adverso, ejercen un efecto modulador positivo en la educación de los adolescentes.

Con este proyecto queremos investigar una realidad preocupante en nuestro país como es el éxito/ fracaso escolar con el fin de explorar nuevos caminos en la consecución del derecho a la educación para todos. Específicamente, nuestra propuesta plantea una aproximación compleja y sistémica al fenómeno que nos ocupa situando la variable del “contexto socioeconómico” como un factor asociado a considerar, pero no como un factor causal determinante –tal como lo define buena parte de la literatura científica del ámbito educativo. A partir de este renovado enfoque, pretendemos encontrar nuevas oportunidades de análisis del problema, nuevas variables intervinientes, y finalmente, orientaciones para mejorar la planificación y eficacia de la acción socio-pedagógica.

Los **objetivos generales** del proyecto I+D son los siguientes:

- a) Identificar y describir los factores individuales, familiares, escolares y comunitarios que contribuyen al éxito escolar de la infancia en contextos socioeconómico de pobreza relativa<sup>4</sup>.
- b) Elaborar un mapa de nuevas estrategias socio-pedagógicas de distintos niveles de actuación y ámbitos (individual, familiar, escolar y comunitario) para la mejora del éxito escolar de los alumnos de la enseñanza obligatoria con indicadores socioeconómicos asociados al riesgo de fracaso escolar.

Este primer estudio de carácter exploratorio tiene como **objetivo principal** comprender las trayectorias de éxito escolar de chicos/as adolescentes en contextos socioeconómicos carenciados (pobreza relativa).

Los **objetivos específicos** de este estudio de casos son:

- a) Identificar en las trayectorias escolares factores individuales facilitadores del éxito escolar.
- b) Analizar el contexto escolar del chico/a y su relación con el éxito escolar.
- c) Identificar aquellas características o variables promotoras del éxito escolar dentro del entorno familiar del chico/a.
- d) Conocer cómo la comunidad y los recursos comunitarios más allá de la escuela influyen en el éxito escolar de los chico/as.

---

<sup>4</sup> En términos socioeconómicos, y a partir de la propuesta de definición del INE, “el umbral de pobreza relativa depende de la distribución de los ingresos por unidad de consumo de las personas (de ahí el término de pobreza relativa, que tiene en cuenta la situación de la población a la que se pertenece). Se fija este umbral en el 60% de la mediana de los ingresos por unidad de consumo de las personas. La mediana es el valor que, ordenando a todos los individuos de menor a mayor ingreso, deja una mitad de los mismos por debajo de dicho valor y a la otra mitad por encima. La tasa de pobreza relativa es el porcentaje de personas que está por debajo del umbral de pobreza [...]. El valor del umbral de pobreza expresado en euros como ingreso equivalente de la persona se obtiene multiplicando por el núm. de unidades de consumo (INE, 2012:12). La unidad de consumo se configura a partir de la escala modificada de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Un adulto tendría un valor 1; el segundo adulto y mayores de 14 años: 0,5; y por cada menor de 14 años, 0,3; valores que sumados entre ellos configuran la unidad de consumo (UNICEF, 2011). Desde ésta perspectiva se considera que una persona es pobre cuando se encuentra en una situación de clara desventaja, económica y socialmente, respecto al resto de personas de su entorno. Esta concepción de la pobreza está muy ligada a la noción de desigualdad.

## 2 MÉTODO

---

La metodología de investigación es de orientación cualitativa y se concreta en la realización de “estudio de casos”. Mediante este enfoque se pretende identificar qué factores están relacionados con el éxito escolar y comprender su incidencia sobre el fenómeno estudiado, ya sean factores individuales, del entorno familiar, de modelo y relación con la escuela, o de relación con la comunidad. En el marco del diseño de la investigación ésta primera aproximación al fenómeno desde el relato de los propios adolescentes y de los agentes referentes de su entorno contribuye a delimitar la problemática de estudio en complementariedad con el análisis de la literatura existente.

Lo que se busca, siguiendo a Coller (2000: 67-68) es:

- a) Inferir datos de los casos estudiados que posibiliten la realización de una generalización analítica. No se persigue ningún tipo de representatividad estadística.
- b) Dar al estudio profundidad cualitativa para indagar en experiencias de éxito escolar que son difíciles de recoger con un estudio cuantitativo.
- c) Interpretar los resultados obtenidos en el marco del contexto de cada caso estudiado.

### 2.1 MUESTRA

Se han seleccionado 30 jóvenes con trayectorias de éxito escolar en situación de vulnerabilidad por causa de la pobreza relativa de 5 territorios del estado español: Baleares (6), Barcelona (7), Murcia (5), Sevilla (6) y Tenerife (6). De forma general, para preservar la validez y fiabilidad de nuestra investigación, se ha procurado que los casos seleccionados cumplan las características siguientes:

- a) Son casos *genéricos*, en el sentido de que no se buscan las particularidades que los caracterizan.
- b) Son casos *típicos*, en la medida en que son considerados uno más de un grupo que reúne, por tanto, las características que definen a dicho grupo.
- c) Son casos *mixtos*, ya que interesa tanto la historia del caso (diacrónico) cuanto la situación actual (sincrónico).

- d) Son casos *analíticos*, dado que con ellos se pretende estudiar los factores comunes que influyen en la construcción de una trayectoria de éxito escolar.
- e) Son casos, por último, *múltiples* o *paralelos*, en el sentido que se van a estudiar varios casos que van a ser similares.

De forma específica, los criterios para seleccionar los casos han sido:

- 1) Facilidad de acceso a chicos/as con trayectorias de éxito escolar en contextos socioeconómicos de dificultad y que viven en hogares en situación de precariedad económica<sup>5</sup>.
- 2) Acceso a personas que tengan competencias comunicativas para poder expresar su propia opinión.
- 3) Mayores de 16 años con trayectoria de éxito escolar que han graduado ESO, con un buen rendimiento académico medio y que cursan o tienen intención de cursar algún estudio de enseñanza postobligatoria.
- 4) Perfil sociodemográfico de los casos seleccionados diverso y representativo de las 4 variables sociodemográficas asociadas al fracaso/ éxito escolar que son recurrentes en la literatura (Enguita *et al.*, 2010): *género*, *origen* de la familia (nativo o extranjeros considerando inmigrante si es de 1ª o 2ª generación), *tipo de hogar* (monoparental, biparental u otros como pisos de emancipación u otras formas de convivencia), y *máximo nivel de estudios alcanzado por alguno de los progenitores* (sin estudios o con estudios primarios; con estudios secundarios o superiores).

Aunque en la selección de los casos se ha utilizado el criterio “territorio” para evitar sesgos vinculados a cuestiones culturales o a otras diferencias de contexto no controladas, la elección focalizaba el perfil socio-demográfico del caso y no tanto en la ciudad concreta en la que se encuentra. Del cruce de estos criterios específicos para la selección de los casos se derivan las características específicas de los casos seleccionados para el estudio. A continuación, se presenta en forma de tabla los perfiles resultantes y su distribución por territorio (Tabla 1). Concretamente: 50% son hombres y 50 % mujeres; 73,3% son de origen español y 26,7% son extranjeros o de padres extranjeros; el 26,7% de los jóvenes vive en hogares monoparentales, el 60% viven en hogares biparentales y el 13,3% restante viven en otro tipo de hogares; en el

---

<sup>5</sup> Basamos ésta estimación en los umbrales de pobreza fijados por la *Encuesta de Condiciones de Vida del 2012* del INE en que se fija el umbral de pobreza sin alquiler imputado para los Hogares con 2 adultos y 2 niños (menores de 14 años), es decir, 4 miembros, en 15.082,4 € (INE, 2013). Aunque la unidad de consumo utilizada por el INE se configura a partir de la escala modificada de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en la cual los mayores de 14 años colectivo que estudiamos se les asigna el valor de un adulto (0,5).



56,7% de los casos los progenitores no tienen estudios o tienen estudios primarios, mientras que el 43,3% de los casos alguno de los progenitores tiene estudios secundarios o superiores.

**Tabla 1: Características de la muestra de casos según combinación de variables**

Género	Origen	Tipo de hogar	Nivel formación progenitores	Baleares	Barcelona	Murcia	Sevilla	Tenerife	Total
Femenino	Nativo	Monoparental	Sin estudios o primarios	1		1		1	3
Femenino	Nativo	Monoparental	Secundarios/Superiores		1			1	2
Femenino	Nativo	Biparental	Sin estudios o primarios						0
Femenino	Nativo	Biparental	Secundarios/Superiores		3			1	4
Femenino	Nativo	Otros	Sin estudios o primarios	1				1	2
Femenino	Nativo	Otros	Secundarios/Superiores						0
Femenino	Inmigrante	Monoparental	Sin estudios o primarios						0
Femenino	Inmigrante	Monoparental	Secundarios/Superiores		1				1
Femenino	Inmigrante	Biparental	Sin estudios o primarios				1		1
Femenino	Inmigrante	Biparental	Secundarios/Superiores		1				1
Femenino	Inmigrante	Otros	Sin estudios o primarios		1				1
Femenino	Inmigrante	Otros	Secundarios/Superiores						0
Masculino	Nativo	Monoparental	Sin estudios o primarios	1					1
Masculino	Nativo	Monoparental	Secundarios/Superiores						0
Masculino	Nativo	Biparental	Sin estudios o primarios	2		4	1		7
Masculino	Nativo	Biparental	Secundarios/Superiores				2	1	3
Masculino	Nativo	Otros	Sin estudios o primarios						0
Masculino	Nativo	Otros	Secundarios/Superiores						0
Masculino	Inmigrante	Monoparental	Sin estudios o primarios						0
Masculino	Inmigrante	Monoparental	Secundarios/Superiores				1		1
Masculino	Inmigrante	Biparental	Sin estudios o primarios				1		1
Masculino	Inmigrante	Biparental	Secundarios/Superiores					1	1
Masculino	Inmigrante	Otros	Sin estudios o primarios	1					1
Masculino	Inmigrante	Otros	Secundarios/Superiores						0
<b>Total</b>				<b>6</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>30</b>

## 2.2 INSTRUMENTOS Y FUENTES DE INFORMACIÓN

Para la realización de los estudios de casos se ha obtenido información a partir de los siguientes instrumentos y fuentes de información:

- 1) Ficha de datos básicos del caso construido a partir del expediente académico facilitado por el centro educativo y de información directa facilitada por el chico/a y/o su familia (Anexo 1).
- 2) Entrevista semiestructurada chico/a (Anexo 2).
- 3) Entrevista semiestructurada a un profesor/a, tutor/a o referente académico del instituto (Anexo 3).
- 4) Entrevista semiestructurada a una persona referente del ámbito familiar (Anexo 4).
- 5) Entrevistas semiestructurada a referentes sociales o comunitarios si en función del caso se ha considerado necesario (Anexo 5).

Se ha utilizado la entrevista semiestructurada porque es un instrumento de recogida de información que permite obtener información de una manera, al mismo tiempo, abierta y estructurada. Dicho instrumento posibilita el acceso a la información que interesa para construir el caso, pero sin limitar otras informaciones que los participantes puedan aportar para enriquecerla y darle profundidad. Todas las entrevistas se estructuraron entorno de unas categorías y subcategorías previas elaboradas a partir de la revisión bibliográfica (Tabla 2).

**Tabla 2: Dimensiones y variables de análisis**

<b>DIMENSIONES</b>	<b>VARIABLES DE ANÁLISIS</b>
Valoración general	Explicación de trayectoria escolar Proyección Dificultades Vida cotidiana
Individual	Valoración del estudio/ aprendizaje Características personales Hábitos de vida saludables Estilos/ forma de aprendizaje
Escolar	Integración escolar Influencia/ acción directa de la escuela sobre aprendizajes Modelo pedagógico del centro
Familia	Situación familiar Apoyo familiar al estudio
Social y comunitario	Integración en el barrio/ territorio Referentes y apoyos comunitarios

En la Tabla 3 se presentan la distribución por casos de las 102 entrevistas realizadas en función de los agentes entrevistados.

**Tabla 3: Entrevistas realizadas por caso**

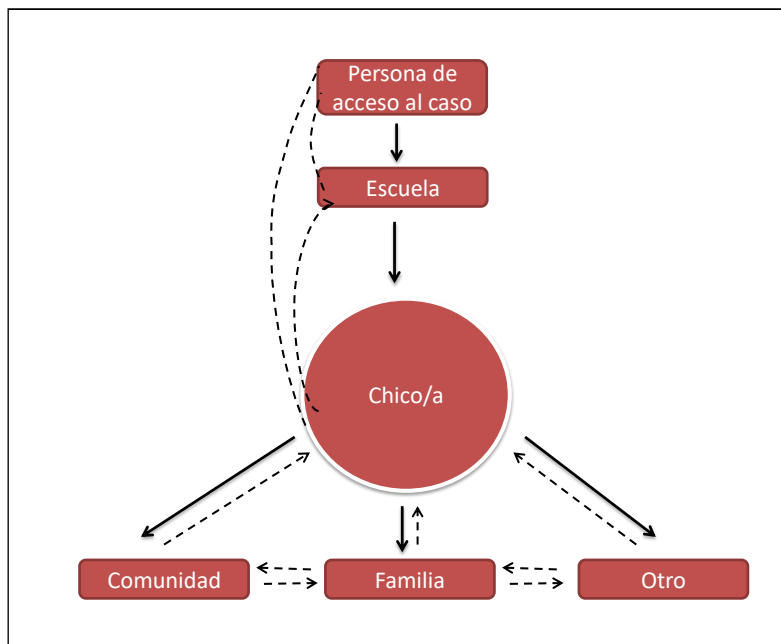
CASO	Entrevista al alumno/a	Entrevista a miembro de la familia	Entrevista a agente del centro educativo	Entrevista a agente comunitario	Total entrevistas
URL-001	1	1	1		3
URL-002	1	1	1	1	4
URL-003	1	1	2	1	5
URL-004	1	1	1		3
URL-005	1	1			2
URL-006	1	2	1		4
URL-008	1	1	1		3
UIB-001	1	1	1	1	4
UIB-002	1	1	1	1	4
UIB-003	1			1	2
UIB-004	1	1	1		3
UIB-005	1	1	1		3
UIB-006	1	1	1		3
ULL-001	1	1	1		3
ULL-002	1		1		2
ULL-003	1	1	1		3
ULL-004	1	1	1		3
ULL-005	1	1	1		3
ULL-006	1	1	1		3
UM-003	1	1	1	1	4
UM-004	1	1	1	1	4
UM-005	1	1	1	1	4
UM-006	1	1	1	1	4
UM-007	1	1	1	1	4
UPO-001	1	1	1	1	4
UPO-002	1	1	1	1	4
UPO-003	1	1	1	1	4
UPO-004	1	1		1	3
UPO-005	1	1	1	1	4
UPO-006	1	1		1	3
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>16</b>	<b>102</b>

## 2.3 PROCEDIMIENTO

En el marco del asesoramiento que el grupo de investigación PSITIC realiza al programa *CaixaProinfancia* de la Fundación Bancaria “la Caixa” dedicado a dar apoyo socioeducativo a infancia en situación de pobreza, se realizó en el año 2013 una investigación en las 11 ciudades más pobladas de España para identificar zonas de vulnerabilidad socioeconómica, con la colaboración de investigadores de diferentes universidades locales. Se aprovechó dicho estudio o mapeo y la colaboración de los investigadores de Murcia, Palma de Mallorca, Sevilla y Tenerife para acceder a la muestra de alumnos con éxito escolar en estos contextos. Tras acordar la participación en el estudio y seleccionar los territorios, se facilitó a todos los investigadores un documento guía con pautas comunes para proceder a la selección de casos y posterior recogida de información.

El investigador/a de cada territorio contactó con agentes del territorio para seleccionar los casos de trayectorias de éxito escolar en contextos socioeconómicos vulnerables. Los agentes que ayudaron a identificar y seleccionar los casos son profesionales de la acción socioeducativa de servicios o entidades sociales, públicas o privadas, y directores o docentes de institutos de educación secundaria situados en barrios con alto nivel de pobreza relativa. El acceso a cada caso se realizó de manera abierta, iniciando el proceso con la mediación del agente informante y siguiendo después diferentes caminos según cada situación particular (Figura 1).

**Figura 1: Itinerario de acceso e investigación de cada caso**



Para construir cada uno de los casos se ha contado con la triangulación de los siguientes relatos e informaciones:

1. La *narración del participante* acerca de la valoración de su trayectoria escolar.
2. La opinión de alguna *persona referente en el ámbito de escolarización formal* (profesor tutor actual o en cursos anteriores, jefe de estudios).
3. La valoración de la trayectoria escolar de chico/a por parte de alguna *persona referente o significativa de su entorno familiar* (padre, madre, tutor/a u otro familiar adulto).
4. En función del desarrollo del caso, la valoración de otras personas de su comunidad: amigos (grupo de iguales) u otros conocidos adultos con quién hay un vínculo por el desarrollo de alguna actividad social, educativa, cultural (deporte, música, etc.).
5. También se ha revisado el *expediente académico*, para verificar la trayectoria y disponer de elementos de contraste del caso.

En el trabajo de campo se procuró que las diferentes personas entrevistadas en cada caso aportaran información relativa a todas las dimensiones y no sólo en la dimensión que estrictamente las enmarcara. Es decir, tanto se ha buscado conocer la valoración que se hace desde la escuela de la familia o de las capacidades individuales, así como conocer la percepción que de la escuela tiene la familia, entre otros “cruces” de información posibles.

La recogida de la información y documentación de cada caso siguió un protocolo establecido en común. Primeramente, se solicitó el consentimiento informado de las personas participantes en la investigación (anexo 6), ofreciendo las correspondientes garantías de confidencialidad por parte de los investigadores. Posteriormente, se realizaron las entrevistas semiestructuradas (anexos 2, 3, 4 y 5) y se recogió la información necesaria para completar la descripción del caso (anexo 1). A continuación se transcribieron todas las entrevistas y se redactó un breve informe por parte de cada investigador destacando los factores explicativos del éxito, así como la valoración de las principales fortalezas y debilidades detectadas en los relatos de cada caso.

Con la información de todos los casos recogida se procedió a su codificación y análisis con el software NVIVO (versión 10). Cada caso ha sido debidamente codificado asignándole los siguientes atributos: territorio, sexo, origen familiar, nacionalidad del alumno, etnia, titularidad del centro educativo, curso actual, nota media, tipo de hogar, nivel máximo de estudio de los progenitores, situación laboral del padre y situación laboral de la madre.

Posteriormente se analizó el contenido de las entrevistas de todos los estudios, asignando códigos a partir de las categorías y subcategorías de análisis, dando opción a incorporar nuevas

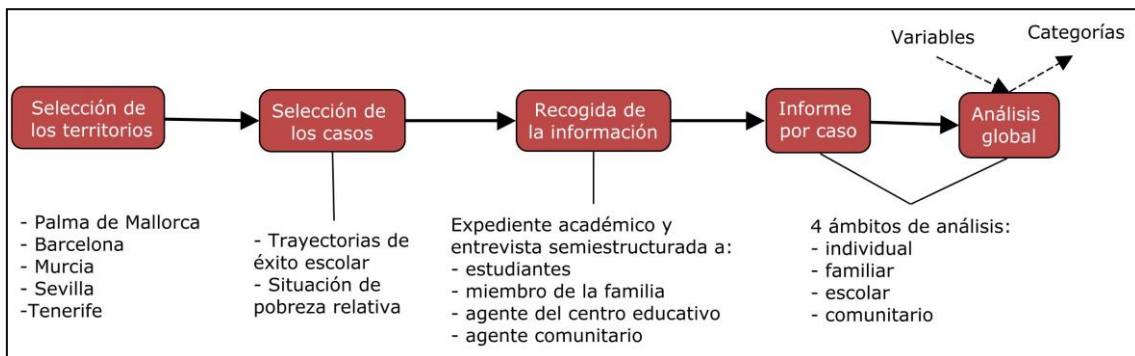
categorías y atributos emergentes. Dado que se buscaba conocer la vivencia y percepción de los diferentes actores clave de manera abierta, desde su propia experiencia, esta estructura de variables no se planteó como estructura cerrada para la recogida de la información. Más bien se pretendía ofrecer una guía de orientación para facilitar la labor de cada investigador en la recogida de datos primarios sobre aspectos que a priori podían aparecer y que, en el transcurso de las entrevistas, convenía dar la oportunidad para que emergieran. Estas variables fueron consideradas como hipótesis explicativas en la fase inicial de la recogida de información, manteniendo la posibilidad de ampliar, reducir o rediseñar esta estructura inicial en la fase posterior de análisis.

Para asegurar la fiabilidad y validez del análisis se organizaron 3 grupos de 2 investigadores cada uno que se repartieron los casos y ajustaron después de dos grupos de discusión las codificaciones. Se distribuyeron los análisis de la siguiente manera: grupo 1: URL-001, URL-002, URL-006, UIB-001, UIB-004, ULL-001, ULL-002, UM-004, UPO-001, UPO-003; grupo 2: URL-003, URL-008, UIB-002, UIB-005, ULL-003, ULL-004, UM-005, UPO-002, UPO-005; y grupo 3: URL-004, URL-005, UIB-003, UIB-006, ULL-005, ULL-006, UM-003, UM-006, UM-007, UPO-004, UPO-006. La explotación final fue realizada por un equipo de 2 investigadores y se establecieron reuniones con todo el equipo para acordar los ajustes y discutir los avances a lo largo del proceso.

En el acceso a los diferentes casos de estudio se ha procurado asegurar la conexión futura con los jóvenes con la intención de permitir una posible entrevista años después, una vez finalizada la enseñanza secundaria postobligatoria, y completar un posterior estudio longitudinal.

A título de resumen, se presenta en la Figura 2 el proceso seguido en la investigación.

Figura 2: Resumen del proceso metodológico



## 2.4 ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

La información final recogida en las 4 categorías de análisis es el resultado de triangular las aportaciones de las diferentes fuentes de información. Las categorías se organizaron en dos niveles distintos:

- “Árbol de categorías” con categorías organizadas según las 4 dimensiones de análisis (*Tree nodes*). Esta estructura se definió a partir de la reestructuración de las variables iniciales (Tabla 4) y a partir de categorías extraídas de los guiones de las entrevistas.
- Categorías y subcategorías emergentes durante el proceso de codificación (*Free nodes*), que se revisaron y reubicaron en el *Tree nodes* en distintas fases del proceso de codificación mediante el acuerdo entre los miembros de los distintos grupos de trabajo.

Es decir, el análisis se ha desarrollado de forma deductiva, en una primera fase, a partir de variables previamente establecidas en el diseño del estudio y, se combinó con una segunda fase inductiva en la cual se identificaron categorías y sub-categorías emergentes. Posteriormente se reestructuraron las categorías de análisis a partir de la discusión en equipo de sus significados, quedando la estructura de categorías al concluir el proceso que se presentan en las Tabla 4, 5, 6 y 7.

En la presentación de resultados se ha optado por describir todos los casos estudiados agrupados en función de las similitudes encontradas en los factores de apoyo o palancas del éxito educativo. A partir de aquí se han analizado de forma general todos los factores, sean de apoyo o freno, considerando su densidad y buscando posibles patrones comunes y la comprensión de sus efectos a partir de los relatos de las personas entrevistadas. Los resultados reflejan nuestro análisis y, para facilitar una explicación más precisa, incorporan citas literales de las entrevistas.

Tabla 4: Categorías ámbito individual

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORIAS DEL ÁMBITO INDIVIDUAL	NÚM. DE REFERENCIAS CODIFICADAS
<b>1. Personalidad</b>	<b>324</b>
1.1. Neuroticismo	6
1.2. Extraversión	23
1.3. Apertura	47
1.4. Amabilidad	24
1.5. Responsabilidad	175
1.6. Resiliencia	49
<b>2. Inteligencia</b>	<b>77</b>
<b>3. Estudio personal</b>	<b>180</b>
3.1. Estilo de aprendizaje	68
3.2. Dificultades de aprendizaje y cómo las supera	57
3.3. Espacio de estudio	39
3.4. Tiempo de trabajo escolar	16
<b>4. Hábitos de vida</b>	<b>160</b>
4.1. Aficiones	74
4.2. Alimentación	2
4.3. Consumos	9
4.4. Relación con TIC	18
4.5. Vida cotidiana	57
<b>5. Proyección personal</b>	<b>121</b>
5.1. Motivaciones	48
5.2. Planificación de futuro	56
5.3. Tipo de profesión	17
<b>6. Valoración de la formación</b>	<b>40</b>
6.1. Inversión	26
6.2. Otros	8
6.3. Valor conocimiento y cultura	6



Tabla 5: Categorías ámbito familiar

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORIAS DEL ÁMBITO FAMILIAR	NÚM. DE REFERENCIAS CODIFICADAS
<b>1. Apoyo familiar a la educación</b>	<b>423</b>
1.1. Acompañamiento a la escolaridad	165
1.2. Estilo educativo de la familia	19
1.3. Expectativas de los padres-familia	70
1.4. Modelos en la familia	34
1.5. Valoración del estudio y la formación	57
1.6. Relación familia profesorado-escuela	78
<b>2. Situación familiar</b>	<b>377</b>
2.1. Estructura familiar	50
2.2. Contexto sociocultural de la familia	26
2.3. Salud	53
2.4. Salud Relacional	103
2.5. Situación económica	91
2.6. Situación laboral	33
2.7. Vivienda	21

Tabla 6: Categorías ámbito social-comunitario

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORIAS DEL ÁMBITO SOCIAL-COMUNITARIO	NÚM. DE REFERENCIAS CODIFICADAS
<b>1. Red social personal</b>	<b>88</b>
<b>2. Ocio y tiempo libre</b>	<b>117</b>
2.1. Voluntariado	8
2.2. Formación ocupacional	8
2.3. Actividades de ocio	64
2.4. Refuerzo educativo	21
2.5. Formación complementaria	16
<b>3. Servicios sociales y de salud</b>	<b>3</b>
<b>4. Referentes comunitarios</b>	<b>147</b>
4.1. Relación con referente comunitario	45
4.2. Acompañamiento educativo del referente comunitario	82
4.3. Expectativas del referente comunitario	20

Tabla 7: Categorías ámbito escolar

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORIAS DEL ÁMBITO ESCOLAR	NÚM. DE REFERENCIAS CODIFICADAS
<b>RELACIONES ALUMNO-ESCUELA</b>	
<b>1. Trayectoria escolar</b>	<b>181</b>
1.1. Ayudas económicas recibidas en la trayectoria escolar	16
1.2. Otra incidencias o dificultades a lo largo de la trayectoria	61
1.3. Resultados académicos	104
<b>2. Implicación del profesorado con el alumno</b>	<b>154</b>
2.1. Expectativas del profesorado sobre el alumno	45
2.2. Relación profesorado-alumno	109
<b>3. Integración escolar del alumno</b>	<b>127</b>
3.1. Cumplimiento de mínimos	19
3.2. Conducta y participación en clase	25
3.3. Relación con los compañeros	39
3.4. Participación en el centro	7
3.5. Valoración del centro escolar	37
<b>CONTEXTO ESCOLAR</b>	
<b>4. Contexto sociocultural del centro</b>	<b>25</b>
<b>5. Organización-Estructura Centro Escolar</b>	<b>94</b>
5.1. Indicadores/resultados del centro	23
5.2. Clima y Convivencia	20
5.3. Recursos Humanos	22
5.4. Trabajo en Red	29
<b>6. Proyecto educativo</b>	<b>77</b>
6.1. Acción tutorial	16
6.2. Atención a la diversidad	27
6.3. Modelo pedagógico	34

Para presentar las trayectorias individuales de todos los casos se procedió a resumir la información de cada caso y se ha representado mediante una adaptación propia de los diagramas de “espina de pez” o Ishikawa (Municio, 2000) incorporando de forma diferenciada los principales elementos de las 4 categorías de análisis (individual, familiar, escolar y comunitario) que facilitan u obstaculizan el éxito escolar.

Para construir los diagramas se ha obtenido información de las entrevistas y las valoraciones de los investigadores en relación a: a) la trayectoria académica de cada caso y el proyecto de futuro planteado; b) los acontecimientos vitales potencialmente traumáticos que han podido vivir los jóvenes; y c) la información relevante de las categorías de análisis principales de cada ámbito de análisis.

La información relativa a la trayectoria académica realizada hasta el momento se representa en la línea horizontal del diagrama, mientras que las expectativas personales y/o planificación de un proyecto de futuro determinado se ha ubicado dónde apunta la flecha de la trayectoria académica, lo que representaría la culminación de esta trayectoria. De la línea horizontal (flecha o “columna vertebral”) parten “espinas” para cada ámbito (*individual, familiar, escolar y comunitario*). En la parte superior del diagrama las 4 espinas recogen los factores de protección o potenciadores del éxito educativo. En la mitad inferior del diagrama las 4 espinas recogen los “estresores” o acontecimientos vitales potencialmente traumáticos que han podido vivir los jóvenes y los factores de riesgo relevantes para cada ámbito que actúan como frenos del éxito escolar.

Para la selección de los acontecimientos vitales potencialmente traumáticos (Tabla 8) se han planteado una serie de experiencias vitales importantes que pueden afectar el bienestar emocional o la calidad de vida posterior de los jóvenes, partiendo del test *Traumatic Life Events Questionnaire* de Kubany adaptada al español por Pereda (2002).

**Tabla 8: Acontecimientos vitales potencialmente traumáticos**

Muerte de familiar o amigo
Enfermedad (propia o de familiar)
Maltrato/violencia doméstica, familiar o de pareja sentimental
Abuso/acoso sexual
Persecuciones/acoso: <i>bullying</i> , malas experiencias con los compañeros u otras experiencias de acoso (no sexual)
Aborto
Cambios en el núcleo de convivencia (divorcios, nuevas parejas de los progenitores, adopciones, abandono materno o paterno, residencia en centro de menores, etc.)
Cambio de escuela
Cambio de domicilio
Experiencia de inmigración

Para la identificación de los factores de riesgo y protección, la información se ha organizado según el discurso expresado por los diferentes agentes entrevistados en las categorías de análisis que se muestran en la Tabla 9.

**Tabla 9: Categorías de análisis utilizadas para construir las trayectorias**

<b>ÁMBITO INDIVIDUAL</b>	
Valoración de la formación e interés por el aprendizaje	Valoración de la formación por parte de los jóvenes (inversión de futuro, cultura, obligación, etc.) y curiosidad, interés y motivación por el aprendizaje.
Inteligencia	Habilidades y competencias de los jóvenes.
Personalidad	Características de la personalidad de los jóvenes.*
Hábitos de estudio	Capacidad de organización, esfuerzo y dedicación al estudio, etc.)
<b>ÁMBITO FAMILIAR</b>	
Acompañamiento educativo de la familia	Ayuda en los deberes, seguimiento de la escolarización, implicación con el centro escolar.
Salud relacional familiar	Comunicación entre miembros de la familia, tiempo compartido, etc.
Modelos positivos o negativos en la familia.	Personas referentes en la familia o modelos negativos (familiar en prisión, drogas, alcoholismo, etc.)
Expectativas y valoración formación.	Expectativas de éxito de la familia respecto a la trayectoria del joven y valoración de la formación.
Espacio de estudio en el hogar	Condiciones para el estudio en el hogar.
Formación de los padres y/o ocupación	Situación laboral o formativa de los padres cuándo se explicitan las consecuencias de dicha situación en la trayectoria de los jóvenes.
<b>ÁMBITO ESCOLAR</b>	
Relación profesorado-alumno	Relaciones conflictivas o cordiales, acompañamiento a escolarización, vínculo estrecho, relación de ayuda y orientación personal.
Relación con los compañeros del centro escolar.	Problemas de relación, ausencia de amistades en el centro escolar, relación con compañeros interesados por los estudios, relación con los compañeros fuera del centro escolar, etc.
Expectativas del profesorado	Expectativas del agente escolar entrevistado sobre las posibilidades de éxito del joven.
Centro escolar	Modelo pedagógico del centro, proyectos de atención a la diversidad, acción tutorial, relación con las familias, la implicación de los jóvenes con el centro y actitud en el aula, etc.
<b>ÁMBITO COMUNITARIO</b>	
Red social personal	Tipo de relación con los iguales (diversión, apoyo escolar, apoyo emocional, etc.)
Apoyo comunitario	Existencia y papel de referentes comunitarios (vínculo, acompañamiento educativo, orientación personal, etc.)
Expectativas del referente comunitario	Expectativas del referente comunitario sobre las posibilidades de éxito del joven.
Participación	Actividades extraescolares u otras formas de participación en actividades del territorio.
Contexto sociocultural	Características del entorno del joven a nivel socioeconómico o cultural.

\* En el proceso de codificación de la información se han utilizado los factores del modelo NEO-PI, pero para el análisis de las trayectorias se han utilizado las expresiones sobre los rasgos de la personalidad que han aparecido en las entrevistas para mantener la riqueza de las aportaciones realizadas en las entrevistas.

Finalmente, en el análisis de contenido de las categorías de estudio (subcategorías y factores) se ha triangulado doblemente la información. Primero para cada caso, con el fin de evitar asumir afirmaciones no suficientemente contrastadas en las narraciones de las personas entrevistadas. Posteriormente, con las codificaciones ya depuradas y contrastadas, y una vez organizado el árbol de categorías, subcategorías y factores (Tablas 4, 5, 6 y 7), se ha analizado su densidad contabilizando el número de casos en los que emergían argumentaciones parejas. Y, finalmente, se ha profundizado en los significados de todas ellas para comprender la relevancia de las condiciones de vulnerabilidad asociadas a la pobreza socioeconómica y/ o sociocultural, y de los factores que influyen positiva o negativamente en la construcción de las trayectorias de éxito educativo de los casos estudiados.



### **3 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

---

En este apartado presentamos los principales resultados de la investigación organizados en 3 apartados y dos tipos de análisis diferentes.

En primer lugar, realizamos una aproximación a la situación de vulnerabilidad que viven el conjunto de casos estudiados procurando explicar su significado a partir de las narraciones de los agentes entrevistados.

En segundo lugar, se realiza un resumen de todos los casos y la descripción de las trayectorias individuales, dónde identificamos para las 4 categorías de análisis (individual, familiar, escolar y comunitario) qué factores han facilitado u obstaculizado el éxito escolar. Ello nos permite identificar los factores de apoyo y la influencia del mismo para obtener una aproximación a posibles patrones de éxito.

En un tercer apartado, presentamos los resultados del análisis de contenido por categorías, profundizando en la descripción e interpretación de los factores recogidos para cada una de ellas, valorando su densidad y recurrencia en el total de los casos estudiados.





### **3.1 LA POBREZA COMO HANDICAP SOCIOEDUCATIVO**

En tres bloques presentamos los significados e implicaciones de la situación de pobreza o vulnerabilidad que han narrado las personas entrevistadas. Los efectos, más allá de la reducción o privación de acceso a recursos materiales, comportan un complejo sistema de sentimientos y efectos que indirecta o directamente condicionan el éxito educativo y el rendimiento escolar. Los organizamos en tres bloques: descripción del contexto sociocultural, descripción de la situación familiar y análisis de los estresores vitales que han afectado a los jóvenes.

#### **3.1.1 Contexto sociocultural**

El contexto sociocultural de los centros educativos del 93,3% de los casos (N=28) ha sido definido como desfavorable o conflictivo por los agentes entrevistados. Todos ellos se ubican en barrios que podemos considerar populares o de exclusión si consideramos los indicadores generales que, de forma desigual, se manejan en cada ciudad (desocupación, paro juvenil, renta familiar, vivienda, inmigración, niveles de formación, etc.). Como el criterio de inclusión en la muestra se basa en el perfil socio-demográfico de joven y no tanto del barrio en concreto, los otros 2 casos estudiados están escolarizados en dos institutos de titularidad pública cuyo contexto socioeconómico y sociocultural es de tipo medio o medio-alto, con fama de buen nivel académico. Sobre este 6,6% de la muestra no es atribuible un contexto desfavorable o poco incentivador del rendimiento escolar. Para la mayoría de los casos sí puede afirmarse que las condiciones sociales, culturales y económicas del medio donde viven y se escolarizan, donde transcurre su vida cotidiana, no configuran un entorno confortable y estimulante. Lo analizamos con más detalle a continuación.

Los discursos que explican el medio o contexto social en el 93,3% de los casos hacen referencia a la precaria situación económica y laboral de las familias del barrio. La mayoría de las familias del centro educativo pertenecen a la clase trabajadora. Se destaca crudamente el alto impacto de la desocupación en las familias, con muchos padres y madres en situación de paro de larga duración, y la importancia de los circuitos de economía sumergida. Se pone de manifiesto que se vive en la cultura de la precariedad.

Al definir el tipo de población de los centros, los agentes educativos destacan el gran volumen de alumnos de origen extranjero. Como es bien conocido por todos, el efecto de la inmigración

que algunos han denominado económica ha producido el fenómeno de concentración o reagrupación en determinadas zonas de las grandes ciudades, generalmente en directa relación con el precio de la vivienda. El choque cultural asociado al proceso migratorio, que afecta a cada familia y cada alumno, se acrecienta cuando la lengua de origen es distinta a la nuestra y cuando los referentes de valores, religión y cosmovisiones siguen patrones muy diferentes. Cuando la concentración de población inmigrante en un mismo territorio es elevada este choque cultural adquiere una dimensión comunitaria y tiene una incidencia importante en los centros educativos, en la composición de su matrícula, en el rediseño de estrategias pedagógicas y en su micro-cultura como organización. La expresión máxima de estas diferencias culturales entre lo que representa la escuela, y lo que en ella se hace, y las culturas de origen que no son hegemónicas (en nuestro país y en el currículum) alcanza su máxima expresión en los barrios con alta presencia de familias de etnia gitana.

*Hay una importante... número de comunidad gitana; y, entonces, es difícil quizá todos los problemas que..., toda la ideología, la forma de pensar que ellos traen; es muy difícil. De hecho, cuando llegan algunas buenas alumnas, que yo he tenido, llegan a Tercero... pues como la "pidan", eso es la "pidan", ya dejan de venir. Y, aunque se lucha, la Orientadora lucha muchísimo y todo el personal para que no abandonen los estudios o si se queda embarazada no abandone; no obstante, el abandono es inmediato. O sea, muy difícil es sacar a una chica de ese ambiente social y que se incorpore, que siga con la vida escolar. (UPO-002, Agente escolar)*

Sin llegar a situaciones tan extremas, en las narraciones de los agentes educativos se expresa de formas diferentes el significado del hándicap que supone la pobreza cultural generalmente asociada a la pobreza económica.

*(...) de estas familias que no saben ni leer ni escribir. En conjunto, el niño llega a casa y no hace los deberes... porque no puede tener un acompañamiento como se merece, porque a la familia le faltan los recursos para acompañarlo o las ganas. (URL-002, Agente escolar)*

Este hándicap sociocultural emerge como una constante que frena al éxito educativo, una realidad muy común en las familias de los centros que va más allá de la realidad familiar de cada caso y que posteriormente describimos. Este hándicap, en su forma operativa, se traduce en: la imposibilidad de comprender y/o de ayudar en los procesos de aprendizaje por parte de los padres; la falta de estímulos directos en la familia; la inexistencia de referentes de éxito en el núcleo familiar, la familia extensa o el mismo barrio; o el estrés intrafamiliar derivado de la precariedad que dificulta disponer de un entorno de convivencia mínimamente saludable, entre otros.

### 3.1.2 Situación familiar

Para conocer la situación de las familias del estudio, se han analizado las siguientes características de las familias: a) contexto sociocultural; b) estructura familiar; c) salud; d) salud relacional; e) situación económica; f) situación laboral; g) vivienda.

**a) Contexto sociocultural de las familias:** En relación al nivel formativo de las familias, se han clasificado las familias según 4 niveles de formación considerando el miembro de la familia que ha alcanzado el nivel más alto (Tabla 10). Del total, en el 30% de casos al menos hay un progenitor que ha alcanzado niveles de formación postobligatoria.

**Tabla 1: Distribución de casos según nivel máximo de estudio de los progenitores**

Nivel máximo de estudio de los progenitores	Número de familias
Sin estudios	6 (20%)
Enseñanza Primaria	11 (36,6%)
Enseñanza Secundaria Obligatoria	4 (13,3%)
Enseñanza Secundaria Post-Obligatoria	9 (30%)

La falta de niveles de formación supone un lastre importante para el éxito educativo de los hijos no sólo porque reduce los recursos de ayuda accesibles a cada joven cuando tiene dificultades de aprendizaje. En muchos casos los compañeros o algunos servicios de refuerzo educativo pueden compensar en parte esta circunstancia, lo que puede resultar un mayor freno es la pobreza educativa del primer entorno socializador, el más íntimo y personal, que es la familia o las consecuencias de la inseguridad parental que genera tener un hijo que sabe mucho más.

*Básicamente se leer y escribir y firmar pero poco más. (ULL-003, Agente familiar)*

*Yo, leer, yo no sé cómo se puede leer esos libros tan gordos porque yo los veo y me mareo porque yo no soy lectora pero, claro, yo tengo familia que son muy... que siempre han "leído". Por ejemplo, mi padre siempre ha "estao" leyendo, siempre. (UPO-02, Agente familiar)*

*Mi madre cuando era joven estudió, pero no tiene carrera ni nada, ella hizo FP. Y ella siempre se ha arrepentido mucho de no haber cursado una carrera o haber hecho más estudios. (URL-001, Joven)*

Algunos agentes escolares o comunitarios definen este tipo de entorno educativo que calificamos de pobre o poco estimulante, como "humilde" o "deprimido y de un bajo nivel intelectual". En 1 caso se expresa claramente los efectos de segregación sobre las mujeres

inmigrantes de familias de cultura islámica cuando se combinan bajos niveles de formación con diferencias en la cultura de género. La agente escolar entrevistada explica que las hijas no van a las salidas con el centro escolar de más de un día porque el primer día que duermen fuera es cuando se casan. Esta estigmatización o prejuicio afecta también a los hombres y puede provocar tensiones inter-generacionales. Un joven marroquí lo expresa claramente:

*Porque en Marruecos la mentalidad es que la chica estudia secundaria, hasta bachillerato y luego ya sale y se queda en casa y tiene su vida, pues a mí no me gusta esa vida de estar en casa encerrada criando niños. (...) Entonces yo le decía a mi madre: “voy a estudiar, voy a tener mi propio trabajo y me casaré cuando yo quiera, no cuando tú quieras”. Porque allí el matrimonio es que alguien te mantenga después de tus padres, pero si tú te mantienes a ti misma pues tú te casas cuando tú quieras, las decisiones no las toma nadie por ti. (URL-005, Joven)*

Si relacionamos el nivel máximo de formación alcanzado por algún miembro de la familia con la orientación de futuro manifestada por los 30 jóvenes de nuestro estudio, se observa la importante relación entre estas dos variables (Tabla 11): en el 43,3% de los casos (N= 13) con algún miembro en la familia que ha alcanzado niveles formativos de secundaria obligatoria o postobligatoria mayoritariamente todos se orientan hacia finalizar estudios de post-obligatoria y 11 (84,6% de la sub-muestra) tiene el objetivo de cursar formación universitaria. Los jóvenes cuyas familias no han alcanzado el nivel de secundaria obligatoria (56,6%; N= 17) rebajan su orientación o expectativa de futuro en referencia a los niveles de formación, de modo que sólo la tercera parte aspira acceder a la Universidad (35,2 % de la sub-muestra, N=6). Los 2 jóvenes que priorizan la inserción laboral a seguir estudiando corresponden a familias sin estudios.

**Tabla 11: Distribución de casos según estudios de los progenitores y orientación de futuro de jóvenes**

Nivel máximo de estudios de los padres	Orientación de futuro				
	Universitarios	Ciclo formativo	Inserción laboral y estudios	Inserción laboral	Indefinido
Sin estudios	3	1	0	2	0
Primarios	3	2	5	0	1
Secundarios obligatorios	3	1	0	0	0
Secundarios postobligatorios	8	1	0	0	0

## b) Estructura familiar

En relación al tipo de hogar en el que residen los jóvenes, la muestra del estudio cuenta con: 60% de los casos (N= 18) de familias biparentales, 26,7% de los casos (N= 8) de familias monoparentales y hay 13,3% de los casos (N= 4) en los que los jóvenes no residen con sus familias.

Las familias monoparentales explican algunas dificultades sobrevenidas por su situación más frágil de apoyo a los hijos. En 2 casos (6,6% de la muestra) se destaca la problemática que supone que la madre no pueda estar en el hogar (por hospitalización de otro hijo o por desplazamientos que exige su trabajo) porque supone para los hijos quedarse solos en casa. Estas dificultades se acentúan en los 4 casos de familias monoparentales que además son numerosas. La situación comporta para las madres la vivencia de sentimientos negativos, la percepción de abandono y algún tipo de culpabilidad.

*Su hermana pequeña tuvo una enfermedad y estuvo muchos meses en el hospital. Entonces él y su hermana mediana vivían solos porque su madre tenía que estar con la hermana pequeña. (UPO-004, Agente comunitario)*

*No te lo imaginas, porque es muy duro, mucho, y en solitario más. (URL-001, Agente familiar)*

El análisis de la estabilidad o inestabilidad de las estructuras familiares muestra una alta densidad de experiencias vitales potencialmente traumáticas en la trayectoria de los jóvenes. En el 50% de los casos existen experiencias de ruptura emocional y física, con sufrimiento y precariedad asociada, distribuidas de la siguiente manera: 8 casos de abandono familiar (26,6%), 6 divorcios (20,8%) y 1 situación de acoso sexual (3,3%).

El abandono familiar es parcial, de un progenitor, y por diferentes razones se dan situaciones de abandono total. En 3 casos los jóvenes han tenido que vivir en centros de acogida, 2 por abandono (UIB-001 y ULL-002) y 1 por incapacidad de la madre para mantener a los hijos tras la separación (ULL-005). En los 3 casos se narran referencias a la madre, con lo que la figura del padre no está presente en el discurso de los jóvenes:

*Mi madre me dejó en menores y se fue. Y ese educador fue, no sé, yo era pequeñita, necesitaba una madre, mi madre me había abandonado... (UIB-001, Joven)*

*Las profesoras estuvieron muy cercanas cuando mi madre me dejó en situación de desamparo, porque claro yo me derrumbé cuando me dijeron que tenía que irme para un centro, casi me muero, para mí fue horrible. Ahora ni me acuerdo. (...)*

*Con el tema de meterme en un centro la verdad es que me han fastidiado y con todo el rollo de su separación y que se pusieran a discutir sus cosas. A estas alturas yo no quiero tener familia, prefiero estar sola. (ULL-002, Joven)*

*(...) la única opción que me daban era quedarme en un centro en Santa Cruz mientras me conseguían un piso, luego me dieron opción de dejar los hijos en un centro hasta que encontrara*

*un trabajo. Bueno, al final me dejaron en ese albergue, luego conseguí trabajos y alguna habitación de alquiler pero los niños no me los entregaron hasta 10 años después. (...) Al final fue gracias a una psicóloga que me presentó una abogada, porque ellas decían que les parecía exagerado el tiempo que había pasado y encima por cómo se dieron las cosas. No había sido una cosa justa porque me los quitaron porque me quedé en la calle, no porque fuera una mala persona. (ULL-005, Agente familiar)*

En otros 3 casos los jóvenes viven en una familia que no es la suya de origen. En 1 caso ha habido acogimiento familiar tras el abandono de los padres biológicos, otro se ha resuelto mediante una adopción después de que la madre biológica muriera y el padre biológico abandonara a la familia al nacer la joven, y en el tercero el padre echó de casa al joven que, finalmente, pudo instalarse en un piso de emancipación con otros jóvenes gracias al apoyo de una entidad social. En todos ellos la vivencia de desamparo y abandono es muy importante.

*La madre es sobrina mía, su madre es hija de una hermana mía, lo que pasa es que ella empezó a dejarla en mi casa hasta que un día no volvió. (ULL-003, Agente familiar)*

En los otros 2 casos se relata qué supone para los jóvenes que el padre abandone toda la familia. Siendo las situaciones menos traumáticas de los 8 casos que han vivido abandono, alguna cita refleja una significación similar a los casos anteriores.

*Lo he pasado muy mal en mi casa, cuando se fue mi padre lo pasamos muy mal. (UIB-005, Joven)*

*El padre también desapareció, eh! No ha querido saber nada de él. (UPO-003, Agente comunitario)*

El divorcio de los padres no es una realidad que pueda asociarse a causas socioeconómicas aunque sí reconocemos que el estrés familiar que conlleva la precariedad no suele ayudar a la convivencia intrafamiliar. Los efectos de las rupturas entre los progenitores son diversos para los 6 casos identificados: en ocasiones supone la puerta para la desvinculación con el padre y, de algún modo, una experiencia similar a la del abandono cuando no desemboca indirectamente en formas de abandono (ULL-002); en otras ocasiones da lugar a procesos de reconstitución familiar no exentos de complejidad o conflictividad.

En 1 caso, la separación de los padres afectó mucho al joven, que vivió directamente el deterioro de las relaciones familiares hasta que finalmente el padre desapareció de su vida (UPO-003). También en otro caso la madre explica que con el paso de los años tras la separación y por el desinterés mutuo se han dejado de ver (URL-001). En otro caso (ULL-005) la madre cuenta que la joven nunca ha tenido contacto con el padre biológico, después de su separación tuvo otra pareja de la cual también se separó y las consecuencias económicas de esta segunda separación la condujeron a dejar a sus hijos durante 10 años en un centro de acogida.

En el caso ULL-002, ya citado, hubo un divorcio seguido de peleas entre ambos progenitores, una separación de la familia en dos islas que implicó múltiples cambios de residencia para la joven y finalmente la decisión de la madre de dejarla en un centro de acogida cuando esta tenía 16 años. Posteriormente estuvo en una residencia de estudiantes y actualmente vive en casa de su novio y sus “suegros”.

Esta situación de fragilidad y como mínimo violencia simbólica parece muy recurrente en las rupturas de los casos estudiados y no siempre son totalmente aceptadas por los jóvenes, aunque no sean recientes en el tiempo. Así se interpreta la no coincidencia en las narrativas del joven y del agente comunitario del caso UIB-002. El primero afirma que los padres se separaron al nacer él, mientras que el educador expone que el momento de la separación, relativamente reciente, afectó mucho al joven y a sus estudios.

*Mi madre y mi padre se separaron en cuanto yo nací. Además mi padre murió hace poco. Ahora está ella, con... encontró pareja y llevan siete u ocho años saliendo. Es casi casi como un padre. (UIB-002, Joven)*

*Yo creo que tuvo un momento de su vida que lo marcó, que fue la separación de los padres y los problemas económicos de la madre que se hizo cargo de él. Por eso él comenzó a ofuscarse con los estudios y empezó a suspender. (UIB-002, Agente comunitario)*

En 1 caso la joven cuenta cómo su madre se junta y se separa con mucha facilidad de hombres que la maltratan, añadiendo otro factor de inestabilidad a lo que ya de por sí supone la monoparentalidad sin recursos económicos.

*Mi madre parece que es una persona normal, conoce a un tío y se mete en el mundillo. El tío como es violento y borracho, pasa de todo. Yo he escuchado violaciones y tortazos que me he querido morir y termina con la pareja y vuelve a parecer normal. (...) Es que yo no lo entiendo, o sea, si tú ves que una persona te pega, ¿porque sigues con ella? No lo entiendo, no me cabe en la cabeza. (UIB-001, Joven)*

La situación más extrema y dramática de inseguridad por vivir en un núcleo familiar desestructurado corresponde al caso ULL-002. La joven se atreve a expresar con gran valentía que ha sufrido acoso sexual por parte de su padre alcohólico.

*A quién no perdono es a mi padre, que me intentó violar varias veces. (ULL-002, Joven)*

Algunos jóvenes, en concreto 3, con mayoría de edad o cercanos a ella se han independizado de la familia o de sus padres. Un joven vive con su hermano (UIB-001), otro vive en un piso de emancipación junto con dos chicos después de que su padre le echara de casa por considerar que no se implicaba en los estudios (UIB-003), y una chica vive con una amiga de la madre y su hija desde los 14 años, porque su madre biológica viaja mucho y ha alquilado las habitaciones del piso donde vivía la joven.

También por temas económicos mi madre tuvo que alquilar habitaciones (...) Eran personas que conocía de “hola y adiós” (...) Normalmente suele meter a chicas, aunque hubo casos que metía a chicos, porque no daba el dinero, entonces yo tenía mi habitación que la cerraba con llave, es decir en tu propia casa tienes que cerrar tu habitación con llave (...). (URL-005, Joven)

### c) Salud

En el 36,6% de los casos (N= 11) se explican afectaciones en la salud de miembros de la unidad familiar por causa de enfermedades o accidentes (Tabla 12). Aunque su nivel de gravedad es desigual, hemos recogido las que han tenido alguna relevancia o, incluso, han causado la muerte de algún familiar de primer nivel.

**Tabla 12: Enfermedades en los jóvenes y sus familias**

Caso	Joven	Progenitores	Otros
UIB-001	Depresión y ataques de ansiedad		
ULL-002	Problemas para dormir	Madre: bipolaridad	Hermano mediano muerto de ataque al corazón Hermano mayor: no duerme, está en psiquiatría Hermano pequeño: 33% de minusvalía
ULL-003		Madre: tiene muchos dolores sin conocer causa	Tío: esquizofrenia Abuela y abuelo: muertos tras muchos años con Alzheimer
ULL-005		Madre: artrosis reuma en los pies, tiene que operarse.	
ULL-006	Ha tenido episodios de taquicardia por ansiedad		Hermano: perdió medio pie en accidente laboral
UPO-001	Trastorno Obsesivo compulsivo		
UPO-004	Diabético		Hermana pequeña: muchos meses hospitalizada
UPO-005			Hermano con cáncer
URL-002	Lesión de rodilla. Depresión después de un embarazo no deseado	Madre: fibromialgia	Hermano pequeño nació prematuro con problemas respiratorios y la madre dejó de trabajar para cuidarlo
URL-003		Madre: largos periodos de hospitalización por cáncer	
URL-008		Padres: diabéticos	



En algunos casos se explica que la irrupción de la enfermedad en la familia ha afectado de manera muy importante en el rendimiento académico, mientras que en otros casos no se describe esta relación. Como se observa en la Tabla 12, los problemas de salud afectan o han afectado directamente al 20% de los jóvenes (N= 6). En 5 casos (16,6%) se trata de afectaciones de tipo psicológico. Los casos afectados por enfermedades de los progenitores alcanzan al 20% de la muestra (N= 6), 5 casos el problema de salud afecta a la madre y en 1 caso a ambos progenitores. Si se consideran en el análisis los problemas de salud de otros miembros de la unidad familiar son 7 los casos afectados, que supone el 27,3% del total de la muestra. La muerte de un hermano por enfermedad es la situación más traumática.

*Después de la muerte de mi hermano abandoné, no me presenté a los exámenes de segundo de bachiller. (ULL-002, Joven)*

No obstante, la enfermedad de padres o hermanos siempre representan situaciones difíciles para los jóvenes, especialmente cuando son crónicas y comportan desajustes importantes en la vida cotidiana. En un caso (ULL-003) se describe cómo ha afectado a la familia la esquizofrenia del tío, protagonista de diferentes episodios de violencia que obligaron a la familia a cambiar de domicilio.

La vivencia de la muerte de un familiar directo aparece en el 23,3% de los casos (N= 7), además del ya referido, 3 jóvenes han perdido a un familiar directo (hermano, padre y madre respectivamente), y 3 expresan el duelo por la muerte de algún abuelo y se explica, aunque el joven no precisa más, el suicidio de una persona de la unidad familiar. La afectación que provocan estas experiencias las explica un joven de la siguiente manera:

*...además ese mismo año se fue un ser querido pa mí (mi abuelo) y bueno he ido bien aunque digamos que con una parte de mí un poco como muerta hasta los trece años que empecé a ir al psicólogo. (UPO-002, Joven)*

#### **d) Salud relacional**

En el 60% de casos (N= 18) se percibe una buena relación entre los jóvenes y sus progenitores, aunque algunos jóvenes mencionan discusiones leves, típicas entre padres e hijos. Incluso en un caso de adopción, la joven afirma que aunque no tiene mucha relación con su madre adoptiva le tiene afecto y agradecimiento.

*(Ha superado las dificultades) por el amor que ellos se tienen y lo piña que son y que se ayudan unos a otros. Porque de otra forma no hubiera sido posible. (UPO-004, Agente comunitario)*

*Con el hermano se lleva genial y conmigo y con el padre tiene sus... sus cositas porque somos su padre y su madre, pero bien. (UPO-002, Agente familiar)*

*Antes de venir no tenía relación casi, era como mi banco, la que traía dinero y ya está. No era nada emocional, sí era la persona que me trajo, pero no me ligaba mucho a ella. Pero después de*

*Andalucía vine a Barcelona, estaba sola con ella y te das cuenta que al fin y al cabo es tu madre y te das cuenta del sacrificio que hace por ti y la acabas queriendo, a todas las madres las acabas queriendo sin motivo. (URL-005, Joven)*

Por el contrario, en el 10% de casos (N= 3) se detectan problemas de relación con la familia que empujan a tomar decisiones importantes.

*A estas alturas yo no quiero tener familia, prefiero estar sola. (ULL-002, Joven)*

Las relaciones, sin llegar a estas situaciones más extremas, son conflictivas para el 30% de casos restantes (N= 9). En el 13,3% de casos (N= 4) se explica que la relación con la madre ha pasado por períodos difíciles pero que ahora están más estabilizadas. Al parecer resulta más conflictiva la relación con el padre, de modo que los 9 jóvenes describen una mala relación o incluso la inexistencia de relación con los padres. A pesar de esta situación, 5 de estos 9 jóvenes perciben buen clima familiar, explicado porque se sienten más unidos a sus madres o a sus hermanos. En un caso de aborto por parte de una joven, ésta describe la diferente actitud de sus padres y quizás explique también las diferencias en los niveles de confianza y calidad del vínculo que establecen los jóvenes de la sub-muestra con sus progenitores:

*Mi madre no me dejó de lado en ningún momento (...) Pero mi padre fue el que me dejó de hablarme durante meses. (URL-002, Joven)*

En el 16,6% de los casos (N= 5) se explicita una relación excelente y significativa de los jóvenes con sus hermanos/as, mientras que en el 10% de los casos (N= 3) se describen conflictos importantes. Finalmente, en el 6,6% de los casos (N= 2) los jóvenes cuentan como otros familiares (una tía y el abuelo) han tenido un papel importante en sus vidas.

*Ella es como mi segunda madre, porque todo se lo contábamos a ella. (ULL-004, Joven)*

#### **e) Situación económica**

Los 30 casos estudiados son familias en situación de pobreza más o menos severa y, a pesar de que en las entrevistas no se les ha preguntado explícitamente sobre la vivencia de la situación de vulnerabilidad económica, en sus narrativas sí que han aparecido referencias explícitas al impacto de la pobreza en sus vidas en el 73,3% de los casos (N= 22).

Solamente en un caso la joven reconoce que ha tenido lo que necesitaba gracias a que su madre trabaja mucho, aunque eso ha supuesto que pasados los 16 años ha vivido sola (URL-005). En otros 3 casos (10% de la muestra) los agentes familiares reconocen que han priorizado el bienestar de sus hijos/as ante sus necesidades.

*La verdad a pesar de la situación que yo tengo tan difícil a ella no le ha faltado nunca nada. (ULL-003, Agente familiar)*

*Porque como padres, es normal, cuando son pequeños, tú te lo sacas de ti y lo sacas de donde tú no tienes, y lo sacas para que la niña pueda ir donde tenga que ir. (URL-006, Agente familiar)*

La primera consecuencia a destacar de la situación de pobreza es la privación material que viven las familias como consecuencia de su situación económica. Esta privación material se centra principalmente en las dificultades para cubrir los gastos escolares como compra de libros de texto, material o pago de actividades (señalado en el 26,6% de los casos). En algunos casos explican cómo intentan superar esta dificultad comprando los libros de segunda mano, por internet, haciendo fotocopias, con la ayuda de alguna beca o comprándolos a plazos. También se describe la imposibilidad de hacer actividades extraescolares como inglés o practicar algún deporte. O la imposibilidad de cubrir gastos imprevistos, como una reemplazar una lavadora estropeada, o la imposibilidad de gastar en ocio o realizar vacaciones.

*(...) porque hasta cuarto de la ESO los libros son subvencionados, no cuestan nada pero cuando llegan a Bachillerato era ya una preocupación para la familia de cómo... que los libros valen veinte, treinta euros, cuarenta (UPO-001, Agente comunitario)*

*Pero claro, este verano va a ser durito, porque claro, ellos están acostumbrados a que nos vayamos al camping cuando acaban y este verano va a ser que no. (URL-002, Agente familiar)*

*Sus dificultades han sido sobre todo económicas, a veces ha empezado el curso sin libros y eso le ha desmotivado y ha bajado su rendimiento académico. (UM-005, Agente comunitario).*

En total, el 40% de casos (N= 12) dispone de algún tipo de ayuda económica ya sea de la administración pública o de entidades socioeducativas para pagar los estudios, el comedor escolar o el transporte. Lo hacen por diferentes canales: en 2 casos se explica que reciben apoyo de un miembro de la familia extensa para pagar los estudios o la ropa; en 6 casos se indica que las ayudas para estas cuestiones las reciben a través de becas o programas de ayuda que administran diferentes entidades.

*(...) cuando me vi así estuve con la asistenta social, y Caritas me compró una lavadora y me dio el dinero para la bombona y un cheque para comida de primeros auxilios (ULL-004, Agente familiar)*

En el 23,3% de casos (N= 7) las familias apuntan la necesidad de que los jóvenes sean conocedores de la situación económica de la familia para que puedan ayudar en casa o, al menos, sean conscientes de que hay ciertas cosas que no se pueden permitir. En 1 caso el mismo joven explica que es consciente de la situación económica que vive su familia, aunque reconoce que no tiene sensación de precariedad. Otros 3 jóvenes (10% de los casos) buscan trabajo para poder ayudar económicamente a su familia y uno de ellos trabaja unas horitas como profesora de repaso.

*Ella sabe que no me puede pedir dinero porque no tenemos. (UIB-005, Agente familiar)*

*(...) hay situaciones que las tienes que pasar y yo es lo que le digo a ella, estas situaciones le hacen ser más adulta también, porque hay que aprender, a crecer y madurar. Y bueno, lo tenemos que hacer. Nos ha tocado esto ahora, pues ya está. (URL-002, Agente familiar)*

*Pues no, porque más o menos todas las cosas básicas las he tenido, nunca me ha hecho falta comida, a lo mejor a veces toca recortar de unas cosas, y si quiero mucho algo mi madre me lo compra, pero desde luego que yo sé que hay un tema ahí porque hay muchos gastos con que yo venga aquí al centro pero bueno ahí más o menos vamos y nunca he pensado que la estoy pasando mal. (ULL-003, Joven)*

En relación a esta cuestión, la madre de un joven comenta la diferente actitud de ella y de su marido ante la situación de precariedad que les afecta.

*Y también es que mi marido le resta importancia a todo esto, es muy orgulloso como para admitir que estamos mal. Yo es que voy como las hormiguitas y quisiera sacar todo adelante yo sola, pero es que no llego y ya no sé qué hacer. (ULL-001, Agente familiar)*

Y es que es que tanto para los jóvenes como para sus familias la precariedad económica puede generar ciertos sentimientos de inferioridad, vergüenza, o estrés. De forma explícita sale a relucir en el 20% de los casos (N= 6) y resulta muy evidente en algunas familias que se han encontrado casi repentinamente en esta situación de pobreza después de haber dispuesto de recursos suficientes.

*No le hace ilusión que los demás sepan que lo está pasando mal, ella quiere pasar desapercibida, intentar tener una situación normalizada. (...) Nosotros en ese entonces acostábamos a las niñas muy temprano y después es que nos poníamos a llorar de ver la situación en la que estábamos. (ULL-005, Agente familiar)*

*(...) en menos de 3 años se perdió todo. Lo que pasó es que yo tenía una tienda y la vendí y ese dinero lo puse en un fondo que eran para un ahorro para el futuro de mis hijas, pero declararon ilegal ese fondo y nos quitaron el dinero, se vino a pique y lo perdimos todo, eran los ahorros de toda la vida. A partir de allí todo nos fue mal. (ULL-004, Agente familiar)*

*(...) Lo que pasa es que la situación económica de mi madre me hacía sentir inferior y me alejaba, es que me afectaba muchísimo, cuando vas a tomarte algo y sabes que no tienes y las demás se sienten superiores y te das cuenta que muchas eran amigas por interés. Es que antes podías ir a un lado y al otro y ahora no. Yo lo intento superar, hay días que me siento triste pero digo bueno la situación es un poco mejor, también encontré otras niñas que estaban pasando por los mismos problemas económicos aquí en Tegueste, y me dijeron que aunque ellas lo padecieron nunca lo daban a ver, es que si se dan cuenta algunos se burlan, aquí no eran todos los que se burlaban pero ese que se burlaba me daba inseguridad, (ULL-004, Joven)*

En el 36,6% de los casos (N= 11), los agentes familiares, escolares y comunitarios especifican claramente que la situación económica de la familia puede ser un obstáculo insalvable para la continuación de los estudios de los jóvenes, independientemente de su buena trayectoria.

*Sabe que le pueden dar una beca, entonces puede seguir. Porque claro, ahora mismo, en la situación en la que estamos, no me planteo el tener que pagar 4 o 5 mil euros de una matrícula de universidad, es que no puedo. (...) Entonces, también me da pena de verla que ella puede y quiere y que yo no voy a podersele dar. (URL-002, Agente familiar)*

*Yo creo que ella se da cuenta que ella no puede seguir con la universidad por el tema económico, no por falta de competencias. (ULL-005, Agente escolar)*

## f) Situación laboral

El análisis de la situación laboral de las familias muestra que en el 66,6% de los casos (N= 20) las familias tienen ingresos debidos a la ocupación laboral o al cobro de alguna pensión por invalidez o jubilación, en el 30% de casos (N= 6) las familias no tienen ingresos por la ocupación laboral de los padres, y el 13,3% de casos (N= 4) corresponde a los jóvenes que se han emancipado de los padres o no viven en el núcleo familiar. Para las 8 familias monoparentales el análisis indica que en 5 casos (62,5% de la sub-muestra) las madres tienen trabajo. Entre las 18 familias biparentales hay 15 casos que tienen ingresos por trabajo o pensión de los padres (83,3% de la sub-muestra), aunque en sólo 7 familias (38,9% de la sub-muestra) tienen ocupación laboral el padre y la madre.

En las narrativas de los agentes entrevistados emergen diferentes cuestiones relacionadas con el trabajo que merecen nuestra atención. La más recurrente (26,6% de casos, N= 8) se refiere a las dificultades de conciliación familia-trabajo, de modo que la falta de tiempo conlleva desatención de los hijos. La naturaleza de los trabajos y la estructura incómoda o rígida de la jornada laboral, con frecuencia asociada a trabajos poco cualificados, explican esta situación. Solamente en un caso el discurso en relación a la situación laboral de la familia es positivo (UIB-004), aunque lo relata el agente escolar, ya que la madre expresa que el padre trabaja mucho y no puede apoyar a los hijos en relación a la escolaridad.

*(...) da la casualidad que entro a las cuatro pero en la Zona Franca. Claro, entonces, cuando ella baja del instituto, yo ya estoy en el tren (...) ahora no los veo como los veía antes... vale... yo les hecho mucho de menos, ¿vale? (URL-002, Agente familiar)*

*(...) nos vemos poquito, porque claro sólo nos vemos cuando no trabajo... éste es el problema, porque cuando trabajo es todo el día... (URL-004, Agente familiar)*

*Yo, mi opinión como educadora, es que yo creo que fue eso, éste momento de su vida puntual y que su madre no estaba para... porque su madre trabaja mucho en un bar, hace muchas horas y no podía estar pendiente encima de él. (UIB-002, Agente comunitario)*

*Y te encuentras que tu madre tiene que trabajar de noche, von una niña de 13 o 14 años tienes que pasar la noche sola en casa, tienes que preparar la cena tú misma, tienes que hacer un montón de cosas, tienes que ser autónoma. (URL-005, Joven)*

La precariedad laboral acompaña al menos al 20% de los casos (N= 6). En 2 casos el agente familiar reconoce que hacen trabajos esporádicos sin contrato. En otros 2 casos se relatan situaciones problemáticas en relación a la empresa, como abusos en las condiciones, pérdidas o atrasos en pagos.

*Yo hago trabajos de limpieza en "negro" (...) lo que yo puedo ganar de dinero es muy poco porque son pocas horas a la semana y a veces me llaman y otras veces no. Legalmente trabajo un par de horas cada quince días en una guardería pero claro me pagan una miseria porque a veces ni me llaman. (ULL-001, Agente familiar)*

*Pero es que yo solo tengo una pequeña pensión de 598 euros por incapacidad (...) En ese trabajito de cuidar el señor pues me gano 200 euros que la verdad me ayuda mucho. Y bueno al menos para comprarse un trapito o algo que hace falta. (ULL-003, Agente familiar)*

*(...) el padre está a 4 años de la jubilación pero no solo no le dejan prejubilarse sino que ahora por cada año le quitan el 10% de la jubilación, después de trabajar 33 como conductor de camiones. (ULL-006, Agente familiar)*

*(...) ahora mismo estoy con limpieza 40 horas al mes y trabajaría más si hiciera falta, me tomo las pastillas necesarias para aliviar los dolores (ULL-006, Agente familiar)*

La inseguridad quizás sea el sentimiento más presente en la percepción de las familias tanto si tienen trabajo como si no, dado que en general parece muy sujeto a la inestabilidad de las oportunidades y los ciclos económicos. Algunos jóvenes tienen clara consciencia de la dura experiencia de precariedad generada por la falta de trabajo o por el trabajo poco cualificado de sus padres y luchan por escaparse de ella en el futuro. Otros, simplemente, deben asumir tareas o responsabilidades familiares que en nuestro contexto son poco frecuentes en jóvenes de su edad.

*No se puede decir que de pronto la madre encontró trabajo y ya les va bien, ella se sigue buscando la vida como puede (UPO-004, Agente comunitario)*

*Mi madre trabajando fregando escaleras, cobrando muy poco dinero, y mi padre en el paro lleva un año y medio, casi dos. Entonces claro, yo no me quiero ver en esta situación de tener a mis hijos pasando lo mismo que estoy pasando yo. (URL-002, Joven)*

*Todos los días me tiene que ayudar con la casa, porque yo salgo a vender y no puedo sola. (UM-004, Agente familiar)*

*Ella no trabajaba antes y era ella, pues, cómo no trabajaba, era ella la que recogía el pequeño, lo llevaba al parque lo subía. Entonces, yo tenía menos preocupaciones. Solo tenía que llegar, ponerme a estudiar, hacer los deberes, irme al taekwondo, volver cuando se acababa la clase, no tener que irme antes, ducharme tranquilamente. ¿Sabes? Era todo más... (URL-002, Joven)*

La situación de paro que afecta al 20% de casos (N= 6) tienen diferentes lecturas y percepciones. Principalmente se describen los escasos recursos con los que cuentan las familias e incluso se vinculan directamente con el empeoramiento de los resultados académicos del hijo (URL-006). Pero en 1 caso se reconoce el hecho de que un efecto positivo de no tener trabajo ha sido disponer de más tiempo para estar con los hijos y apoyarlos.

#### **g) Vivienda**

En relación a la vivienda se observan diferentes problemáticas descritas por los agentes entrevistados asociados a las situaciones económicas y que también son formas de vulnerabilidad para el 20% de los casos (N=6). En 2 casos la familia se encuentra muy condicionada por el préstamo hipotecario contraído anteriormente a la crisis económica, una de ellas inmersa en un proceso de desahucio. En otros 4 casos el cambio de domicilio se explica como factor desestabilizante, especialmente claro en 2 casos (ULL-002 y UPO-004).

*La verdad estoy muy agobiada porque no llegamos a nada, el piso lo vamos a perder, no me da para pagar la luz, debo la contribución del año pasado. (ULL-001-Agente familiar)*

*Ahora ya se nos cumple el periodo de carencia y la Caixa ya nos ha ofrecido dar la casa en dación de pago, esa casa es herencia de mi padre, él me la regaló pero cada vez que nos ha pasado algo como lo del pie de mi hijo, pues hemos hipotecado la casa, tenemos ya 3 hipotecas. (ULL-006, Agente familiar)*

*Hemos estado prácticamente en todos estos años viviendo en un montón de sitios. Pero gracias también al trabajo social y demás tenemos una vivienda aquí cerca donde cada uno ya tiene su entorno, su habitación cada uno, pueden ellos dedicarse un poquito más a los estudios (UPO-004-Agente familiar)*

*(...) la casa es muy pequeña y él necesita un espacio para él. (...) Es la dificultad que yo veo más que "ná" ahora mismo en casa, que le cuesta al pobre encontrar el sitio idóneo "pa" ponerse a estudiar. (UPO-001, Agente familiar)*

*Entonces las horas de su estudio, a lo mejor, no son compatibles con el ritmo de la casa. A lo mejor están los niños en casa, mi padre, mi madre. Entonces, posiblemente que seamos numerosos en un piso tan pequeño... (UPO-006, Agente familiar)*

Las condiciones de la vivienda suponen una limitación para el estudio al menos para el 36,6% de los casos (N= 11) que lo explicitan. Para algunos (N= 4) el espacio de la propia vivienda es muy incómodo para el estudio por sus dimensiones reducidas. En otros casos (N= 7) se describen también dificultades para estudiar en el hogar relacionadas con el ruido y la falta de tranquilidad.

### 3.1.3 Acontecimientos vitales estresantes

El estudio de todos los casos nos ha permitido identificar un número relevante de experiencias vitales difíciles que pueden afectar el bienestar emocional y que son en sí mismas situaciones estresantes. Para categorizarlos hemos ampliado la propuesta de acontecimientos vitales potencialmente traumáticos (Pereda, 2002) con otras situaciones emergentes a las que les hemos atribuido también esta capacidad traumática (Tabla 13).

Tabla 13: Estresores vitales en los casos de la muestra

	Inestabilidad núcleo familiar	Muerte próxima	Enfermedad propia	Enfermedad familiar	Violencia de género	Abuso/acoso sexual	Acoso/ Bullying	Abortos	Cambio escuela	Cambio domicilio	Inmigración	Pobreza sobrevenida	TOTAL
UIB-001	3		1		1		1			1		1	7
UIB-002		1										1	1
UIB-003	1									1	1		3
UIB-004													0
UIB-005	1												1
UIB-006													0
URL-001	2												2
URL-002				1	1		1	1				1	4
URL-003				1			1			1			3
URL-004													0
URL-005	2	1							1	1	1		6
URL-006													0
URL-008				1							1		2
UM-003	1												1
UM-004													0
UM-005													0
UM-006													0
UM-007													0
UPO-001			1										1
UPO-002		1					1		1				3
UPO-003	2								1				3
UPO-004			1	1						1	1		4
UPO-005				1							1		2
UPO-006													0
ULL-001	1											1	1
ULL-002	3	1	1	1		1			1	1			9
ULL-003	2	1		1			1			1			6
ULL-004									1			1	2
ULL-005	2			1								1	3
ULL-006		1	1									1	2
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>72</b>



En el total de casos se contabilizan hasta 72 experiencias potencialmente traumáticas. Las de mayor frecuencia corresponden a procesos de ruptura familiar, reagrupaciones y procesos conflictivos en el núcleo de convivencia (N= 20; 27,7%), que han afectado al 36,6% de los casos (N= 11). Entre enfermedades de los jóvenes (N= 5), enfermedades de familiares de primer nivel (N= 8) y experiencias de muertes en familiares de primer nivel (N= 8) contabilizamos hasta un total de 21 experiencias vida-muerte (29,2%), que han afectado al 50% de jóvenes de la muestra (N= 15). Los cambios de país en el caso de inmigrantes (N= 5), domicilio (N= 7) y los cambios de centro educativo (N= 5) alcanzan las 17 experiencias (23,6%) potencialmente desestructuradoras que comportan duelo, incertidumbre y esfuerzos de adaptación. Esta experiencia ha afectado al 40% de casos (N= 12). El maltrato y la agresión directa, física o psicológica, en sus diferentes manifestaciones suma un total de 9 experiencias (12,5%) que han afectado al 20% de jóvenes de la muestra (N= 6). Estas situaciones son violencia de género en el hogar (N= 2), abuso sexual por parte del padre (N= 1), acoso o bullying de compañeros (N= 5) y 1 caso de aborto por embarazo no deseado.

Una situación que también hemos catalogado como estresante es la pobreza sobrevenida que se ha dado en 16,6% de las familias de la muestra (N= 5). Las otras familias también viven situaciones de pobreza, incluso más severa, de modo que el estrés que supone tener acceso limitado a muchos recursos y vivir con la incertidumbre del mañana afecta al 100% de los casos. Pero la particularidad de estos casos es que partían de una situación de clase media o media-baja, y en este sentido moderadamente acomodada, y por efectos de la crisis económica se han visto obligados a cambiar su forma de vida y a aprender a vivir con precariedad.

La incidencia de experiencias o acontecimientos vitales estresantes alcanza hasta el 70% de los casos (N= 21). En 2 de cada 3 casos estudiados, a las dificultades derivadas de la pobreza económica, el entorno socio-cultural deprimido, y otras problemáticas de tipo escolar o típicamente adolescentes (discusiones con hermanos, inestabilidad emocional, desorientación, etc.) deben añadirse estas situaciones traumáticas. La distribución o concentración de experiencias traumáticas es la siguiente: en 4 casos (13,3 % de la muestra) se acumulan 9, 7 o 6 estresores vitales; en 7 casos (23,3% de la muestra) se contabilizan 4 o 3 situaciones vitales estresantes; y en los otros 10 casos (33,3% de la muestra) se contabilizan 2 o 1 experiencias de esta naturaleza.



### **3.2 TRAYECTORIAS DE ÉXITO EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD**

Aunque en los posteriores apartados de este documento se analizan con detalle los factores de éxito para cada ámbito, para enmarcar la descripción de cada es preciso presentar en primer lugar un breve resumen de todos ellos (Tabla 14). Para confeccionarlo hemos ponderado para cada categoría/ ámbito el peso o influencia sobre el éxito de los factores identificados considerando su calidad, consistencia, persistencia o relevancia otorgada en las narrativas de los participantes. Según nuestra interpretación, reconocemos las fortalezas individuales orientadas explícitamente hacia el éxito escolar y educativo a la vez resultado y factor de apoyo. Por una parte, muestran el logro de una trayectoria vital directamente influidas por los otros factores que hemos identificado, pero simultáneamente emergen como factores protectores y explicativos del éxito. Concretamente, y además de las capacidades cognitivas u otras razones de personalidad, en muchos relatos la alta determinación por tener éxito o la motivación que genera tener altas expectativas es un argumento de superación de la adversidad muy poderoso.

Por tal motivo, la identificación de palancas de apoyo a nivel individual ha sido valorada con 3 puntos cuando la influencia es alta y 2 puntos cuando la influencia es media, mientras que para las otras 3 categorías de análisis la valoración de su influencia sobre el éxito de cada alumnos ha sido estimada con un 2 para la influencia alta y con valor 1 para la influencia media. Finalmente, la inexistencia de factores o la valoración de baja influencia de los mismos sobre un ámbito ha sido valorada con 0 puntos.

En todos los casos se observan factores que han contribuido al éxito escolar categorizados en un mínimo de 3 ámbitos de los 4 posibles, aunque con diferentes niveles de influencia. Concretamente en el 50% (N= 15) de los casos existen condiciones reconocidas mínimamente como favorables en todas los ámbitos. En estos casos se identifican palancas o apoyos valorados inequívocamente como determinantes o muy influyentes en el éxito alcanzado: en los 4 ámbitos en el 6,6% de la muestra (N=2); y en 3 ámbitos en el 43,3% de la muestra (N=13). En el 20% (N=6) de los casos existen algunas condiciones positivas en los 4 ámbitos, aunque principalmente se atribuye una influencia directa e importante a algún factor de apoyo en 2 de ellos. Finalmente, en el 30% (N=9) de casos restante en una dimensión no se identifican condiciones que favorezcan el éxito, pero en 6 casos (20% de la muestra) también hay factores determinantes en 2 ámbitos, mientras que en 2 casos (6,6% de la muestra) el apoyo al éxito es atribuido principalmente a factores de 1 ámbito (Tabla 10).

Tabla 14: Estimación de la incidencia de factores de apoyo por casos y ámbitos.

Caso	Individual	Familiar	Escolar	Comunitario	Sumatorio	Nº ámbitos
URL-002	3	2	2	2	9	4
ULL-001	3	2	2	2	9	4
URL-008	3	2	2	1	8	3
URL-006	3	2	2	1	8	3
ULL-003	3	2	2	1	8	3
URL-001	3	2	2	1	8	3
ULL-005	3	2	1	2	8	3
URL-003	3	2	1	2	8	3
UPO-004	3	2	1	2	8	3
UPO-003	3	1	2	2	8	3
UPO-005	3	1	2	2	8	3
URL-004	3	1	2	2	8	3
UM-006	2	2	2	2	8	3
UPO-001	2	2	2	2	8	3
UM-004	3	2	0	2	7	3
URL-005	3	1	2	1	7	2
UIB-005	3	1	2	1	7	2
ULL-006	3	2	1	1	7	2
ULL-004	3	2	1	1	7	2
UIB-002	2	1	2	2	7	2
UIB-006	2	2	1	2	7	2
UM-005	3	0	1	2	6	2
UIB-001	3	0	1	2	6	2
UM-003	3	0	1	2	6	2
UPO-002	2	2	0	2	6	2
UIB-003	2	1	1	2	6	1
UM-007	0	1	2	2	5	2
UPO-006	0	2	1	2	5	2
ULL-002	2	0	2	1	5	1
UIB-004	0	1	1	2	4	1

Individual: 3=influencia alta, 2=influencia media, 0=influencia baja.

Familiar: 2=influencia alta, 1=influencia media, 0=influencia baja.

El análisis de estos factores que actúan como palancas del éxito en los casos estudiados y su distribución por ámbitos nos permite reconocer el carácter multidimensional del apoyo al éxito educativo e induce a explicar la resiliencia educativa como el resultado de la combinación de diversos factores a lo largo del tiempo. Cuando el sumatorio de las puntuaciones de todos los ámbitos es bajo estamos señalando menor influencia de un supuesto modelo multidimensional de apoyo. Esta situación teóricamente puede interpretarse como un sistema más frágil o inestable, aunque como contrapeso emergen en los relatos (3 casos con una sola

dimensión de alta influencia y 8 casos con 2 dimensiones de alta influencia) factores de apoyo de alta densidad y relevancia.

Para presentar esquemáticamente las trayectorias de éxito en cada caso estudiado hemos adaptado los diagramas de Ishikawa. La comprensión más profunda del caso requiere considerar las relaciones dinámicas entre los factores. En ocasiones se ha constatado que un factor negativo puede actuar incluso de modulador positivo dadas las combinaciones entre los factores positivos y negativos de las distintas categorías de análisis. Por ello, los diagramas se complementan con un breve texto que explica este tipo de interacciones y destaca los argumentos más relevantes de apoyo al éxito a partir de la triangulación de las narraciones de las personas entrevistadas. Cada caso se encabeza por una cita literal que, aunque de forma simplificada, recoge el significado esencial de la palanca hacia el éxito que es más relevante.

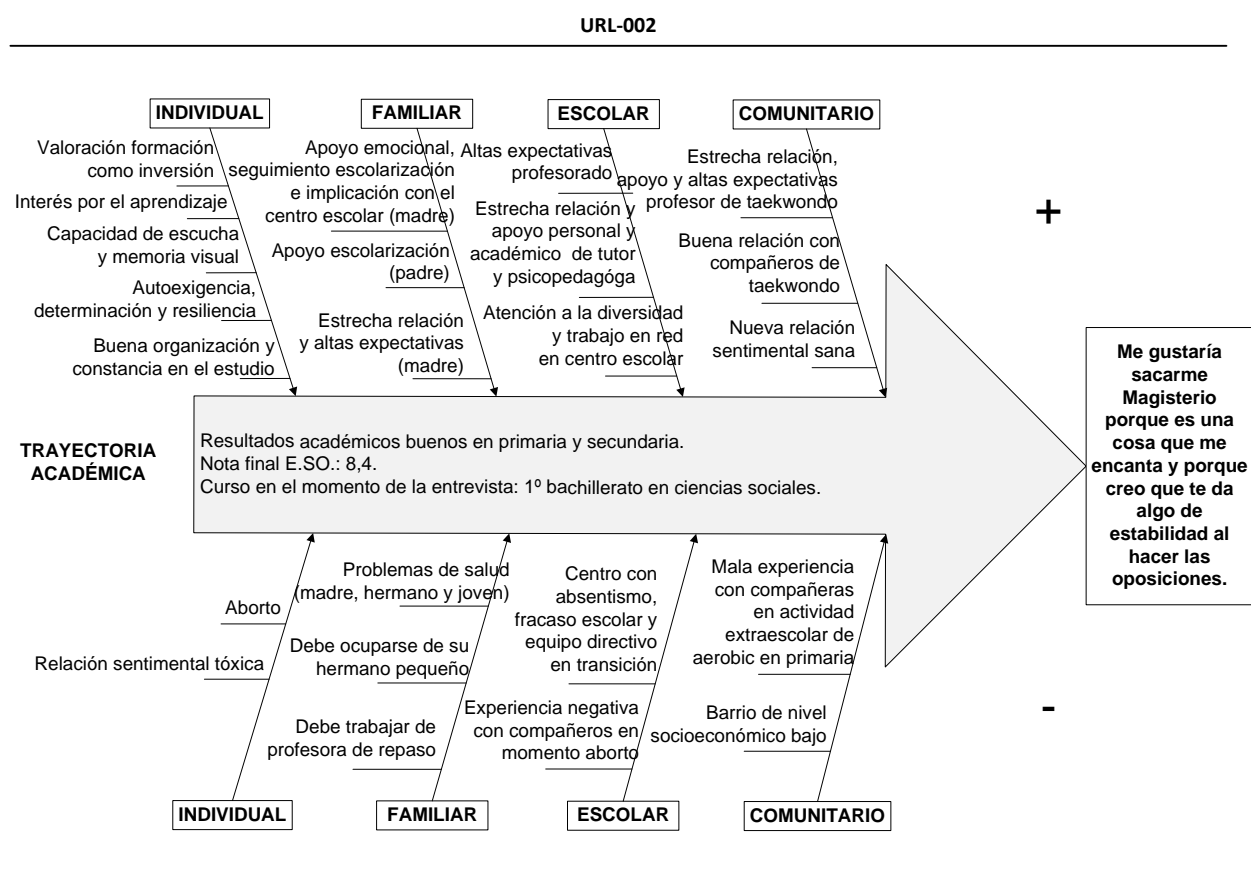
Los casos están presentados en 3 grupos: 1) Apoyo multidimensional intensivo (factores positivos en 3 o 4 ámbitos); 2) Condiciones de posibilidad en todos los ámbitos y factores de apoyo intensivo en 2 ámbitos; 3) Condiciones de posibilidad en algunos ámbitos (no en todos) y apoyo muy intensivo en 2 o 1 ámbito.

### 3.2.1 Apoyo multidimensional intensivo

En estos 15 casos se han detectado factores de apoyo en 3 o 4 dimensiones de análisis, aunque también se identifican dificultades en todos ellos. Sin embargo, la narración de los entrevistados señala cómo las palancas hacia el éxito en las diferentes dimensiones han compensado el peso negativo de los frenos.

**URL-002: “Ella dice que ella me ha fallado a mí. A mí no me ha fallado. Todo lo contrario. Es mi hija, yo la tengo que apoyar en lo bueno y en lo malo.”**

Chica que a pesar de haber vivido situaciones personales difíciles (aborto a los 14 años) y sufrir una situación económica a nivel familiar precaria, su trayectoria escolar ha sido de buen rendimiento escolar ya desde la escuela primaria.



Se trata de una chica perseverante, autoexigente, que busca siempre la perfección. Muestra seguridad, autoestima y motivación para el estudio. A nivel de calidades personales para el estudio, destaca que tiene buena capacidad para retener la información, buena memoria visual, buena organización y constancia en el tiempo de estudio. Es una chica luchadora y lo

demuestra haber superado una situación personal difícil como es un embarazo en la adolescencia y su consecuente aborto. Tanto la tutora como la orientadora escolar destacan esta voluntad de superación y la califican de modelo de resiliencia.

Tiene una gran motivación para seguir estudiando, ya que ve en los estudios la oportunidad de progresar a nivel económico y social en el futuro y poder superar la situación precaria que vive en casa. También valora el enriquecimiento personal que le aporta la formación.

*“Yo creo y pienso que la persona que tiene formación a la ahora de echar un currículum es cómo que tiene acreditada la experiencia...en alguna manera...la persona que tiene mucha experiencia pero no tiene ningún papel que lo ponga...es más difícil que entre a trabajar en un sitio.” (Joven)*

En este momento tiene claro que quiere cursar estudios de Magisterio en la Universidad, le gusta enseñar y ayudar a las personas.

La joven ha recibido apoyo a lo largo de su escolaridad y, particularmente, en secundaria, para hacer frente a una dificultad relacionada con un problema sentimental y la circunstancia de superar un aborto. Cabe destacar el apoyo del tutor que tuvo en 3º de ESO y apoyo de la psicóloga del centro. Actualmente, estas personas siguen siendo referentes para la alumna, pues, se creó un vínculo importante. Más allá del apoyo personal, moral y psicológico durante aquél episodio, también la han ayudado y la siguen ayudando en temas puntuales de estudio.

El centro escolar se encuentra en un contexto de vulnerabilidad sociocultural y económica y con problemáticas como el absentismo/fracaso escolar o la conflictividad. Para hacer frente a estas dificultades el centro dispone de programas de refuerzo en 1º de la ESO dirigido a alumnos con necesidades especiales, programas de aprendizaje por proyectos o prácticas en empresas en segundo ciclo de la ESO y un programa de mediación entre iguales, en el que participa la joven.

En el centro la joven se ha relacionado con los compañeros interesados por el estudio y se ha implicado con el centro escolar.

*“(...) entonces a mí me gustaría entre todos poder dar otro ambiente a este colegio, que iya no es lo que era antes!” (Joven)*

En relación a la familia la figura principal de apoyo sobre todo a nivel emocional ha sido la madre, especialmente en el momento de gestionar y superar el aborto.

*“Mis padres, bueno, mi madre tuvo que tomar una decisión e ir a casa y decir a mi padre “O apoyas a la niña o me voy con los niños”. (Joven)*

Mientras la madre es la que ofrece apoyo emocional y de seguimiento de la escolarización, el padre es el que ofrece a la joven ayuda con las tareas escolares. La chica reconoce y agradece este apoyo por parte de los padres.

*“Mis padres son una pieza muy importante. (...) Los días estos que llegas más malos...Y dices, “Pero yo qué hago estudiando pudiendo pasármelo bien”, ¿no?, porque es la edad que ves lo que todo el mundo hace y tú no haces. Entonces si mis padres no me guarían por el camino este, me costaría más seguir.” (Joven)*

La familia sufre precariedad económica desde hace un año y medio debido a la situación de paro del padre. La madre siempre había trabajado en empresas de limpieza, pero de trabajar para hacerse cargo del segundo hijo, el cual tenía un grave problema de salud. Ahora que el niño ha superado éste problema y ya puede ir a la escuela primaria, la madre ha encontrado una substitución temporal en una empresa de limpieza. Este cambio en la organización familiar, conlleva que la chica tenga que hacer cargo del hermano pequeño por la tarde, lo que le reduce también tiempo de estudio.

Una de las fortalezas a destacar en el ámbito comunitario es el desarrollo de la actividad de taekwondo que la alumna realiza desde los 9-10 años. Desde entonces ha tenido el mismo maestro referente, con quién ha establecido una estrecha relación y que la ha apoyado en los momentos difíciles y la ha animado a estudiar.

*“Es más un educador, que un simple profesor de taekwondo.” (Joven)*

Todos los agentes entrevistados afirman que la práctica de este deporte ha sido muy positiva para la chica, porque ha ganado confianza y seguridad en sí misma y ha adquirido valores y hábitos favorables para el éxito académico.

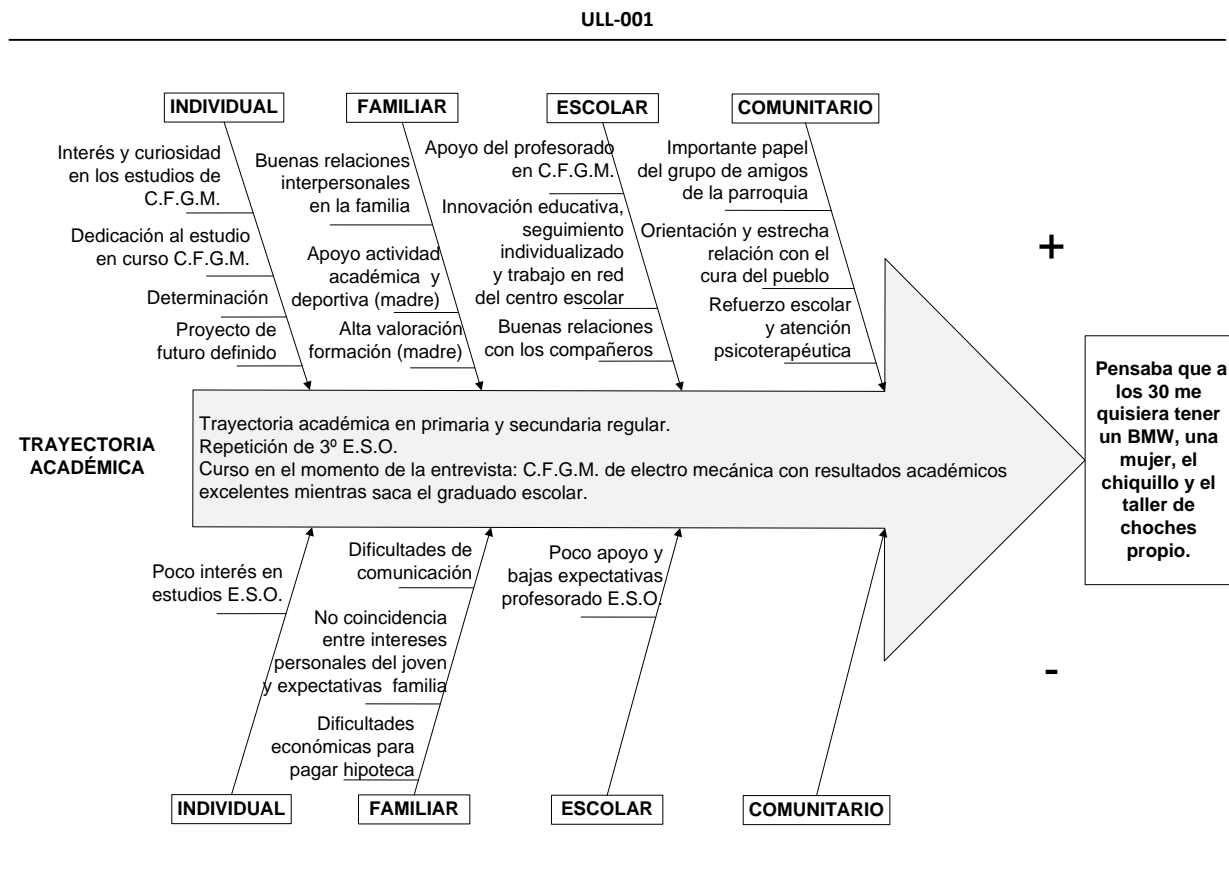
*“La verdad es que el taekwondo la ha ayudado mucho también a superar muchas cosas.” (Madre)*

A parte, también realiza clases particulares de refuerzo educativo a dos chicos para colaborar con la economía familiar y manifiesta sentir sensibilidad para implicarse más adelante en temas de voluntariado social.



**ULL-001: “Me llegó como esa madurez de decir: ¿qué voy a hacer con mi vida?”**

Chico que a pesar de no haber sido un estudiante destacado durante la educación secundaria, ha llegado a ser uno de los mejores de su clase actual en grado medio.



El joven explica su cambio de actitud principalmente por su desinterés en las materias de la E.S.O. y por su interés y curiosidad en el contenido del grado medio. En estos estudios, ha demostrado también tener voluntad y una gran capacidad de trabajo académico a pesar de no haber revelado esas características durante la E.S.O.

*“A veces iba con mi madre a cambiar el aceite y veía todos los coches abiertos y decía qué pasa aquí y me daba esa curiosidad y bueno yo creo que esa curiosidad es la responsable de que yo esté ahora aquí.” (Joven)*

También relata el momento en que decidió centrarse en los estudios.

*“(…) me llegó como esa madurez de decir ¿qué voy a hacer con mi vida? Voy a terminar repitiendo hasta que tenga 18, luego no sabré que hacer, me quedaré en casa de mis padres hasta los 25 y después ¿qué hago me voy a la calle?, así que dije bueno pues tienes que hacer algo, pensar en tu futuro.” (Joven)*

El joven ha elaborado con detalle su plan de futuro, poniendo siempre por delante la inserción laboral pero sin descartar la continuación de la formación.

*“El próximo año terminar el curso, ir a prácticas de empresa, sacar buena nota y tener mi título, a lo mejor si soy el primero o el segundo de la clase me cogen para ir a una casa oficial de coches como la Mercedes o alguna casa oficial por ese estilo, porque si no, me mandan a Titsa (la empresa de autobuses) y allí van todos los sobrantes, bueno mi idea es que me cojan después de las prácticas y ya lo único que me tocaría negociar es el horario de ese contrato porque a mí lo que me gustaría es seguir con el grado superior, pero tengo que hacer la prueba de acceso. (...) Y si me va mal pues se puede hacer chapa y pintura, es que quedarme sólo a trabajar no quiero, no es que no quiera el dinero pero lo que quiero es poder seguir estudiando, si de pronto no sale el próximo año la prueba de acceso intento compaginar los estudios de chapa con el trabajo si es que sale, si me va bien vuelvo a mecánica en automoción y cuando terminase los estudios seré jefe de taller y bueno esos son los seis años que he pensado que me puedo demorar con los estudios.” (Joven)*

*“¿En la universidad no pensaste? (Entrevistador)*

*Pues la verdad muy a largo plazo, sino consigo trabajo pues podría ser una posibilidad un ingreso a la universidad para mayores de 25 años, después de haber sacado el grado superior, no se alguna ingeniería.” (Joven)*

La familia atraviesa por una situación económica complicada, que comenzó a complicarse hace aproximadamente dos años cuando el padre queda en el paro. La madre ayuda con trabajos esporádicos de limpieza y la familia percibe una ayuda económica pero todos los ingresos se destinan al pago de la hipoteca, con lo cual la familia no tiene liquidez económica para los gastos diarios.

*“La verdad estoy muy agobiada porque no llegamos a nada, el piso lo vamos a perder, no me da para pagar la luz, debo la contribución del año pasado...” (Madre)*

La situación familiar en el momento actual parece que presenta más debilidades que fortalezas, porque además de los problemas económicos, la familia atraviesa por dificultades de comunicación que hace que surjan algunos problemas relacionales. El joven y su hermana fueron adoptados de pequeños y él se interesó por conocer sus padres biológicos lo que coincidió con una etapa de mayor rebeldía del joven, que se manifestó en conflictos permanentes con la madre. Esa situación llevó a que se desatará un problema con el padre con el resultado de que ahora padre e hijo no se hablan. El padre por su parte desde que está en el paro dedica más tiempo a la huerta y lo cierto es que no se parece muy implicado en la dinámica familiar.

Dentro del contexto local el centro en el que estudia es un centro conocido por la formación de calidad que ofrecen a sus alumnos. La formación ofrecida en el centro aborda dimensiones personales y sociales, hecho muy valorado por las empresas, con lo que se amplían las posibilidades laborales de los alumnos. Otra fortaleza importante del centro es la implicación del profesorado con el alumnado y el trabajo con las familias de los alumnos.

*“Luego nosotros creemos mucho en el trabajo de la familia, la familia no puede privar a un alumno de tener la referencia de un adulto, no puedes esperar que un niño de 12 años tome decisiones maduras sobre su futuro, tienen que asesorarlo, él no puede decidir que no va a clase o*

*que llega a casa y no hace nada, eso es un trabajo que hacemos con las familias y los resultados después se ven casi automáticamente.” (Jefe de estudios del centro escolar)*

De otra parte es una fortaleza el hecho de que el centro se interese y haya puesto en práctica varios proyectos de innovación educativa.

*“Hay que destacar mucho la figura del director titular, porque llegó al centro con muchas ideas en el tema de la innovación educativa y forzó una inversión muy grande en la formación del profesorado en temas como inteligencias múltiples, trabajo cooperativo, y hemos entrado en una vorágine y eso ha empezado a dar frutos, se empieza a ver que el kit de la cuestión es la motivación pero no en la motivación para que los alumnos se queden sentados en el aula 6 horas con un descansito y que pretendemos que no haya desidia, pues nosotros intentamos cambiar el paradigma un poquito, intentado cambiar la visión del profesor, para que este sea más un acompañante que la figura del gran sabio, intentando que la interacción entre iguales sea la que genere el conocimiento”. (Jefe de estudios del centro escolar)*

En la trayectoria de este joven es determinante la relación que establece durante su pre-adolescencia con el cura del pueblo, que lo orienta y le invita a incorporarse en un grupo de jóvenes de la parroquia que el joven valora muy positivamente.

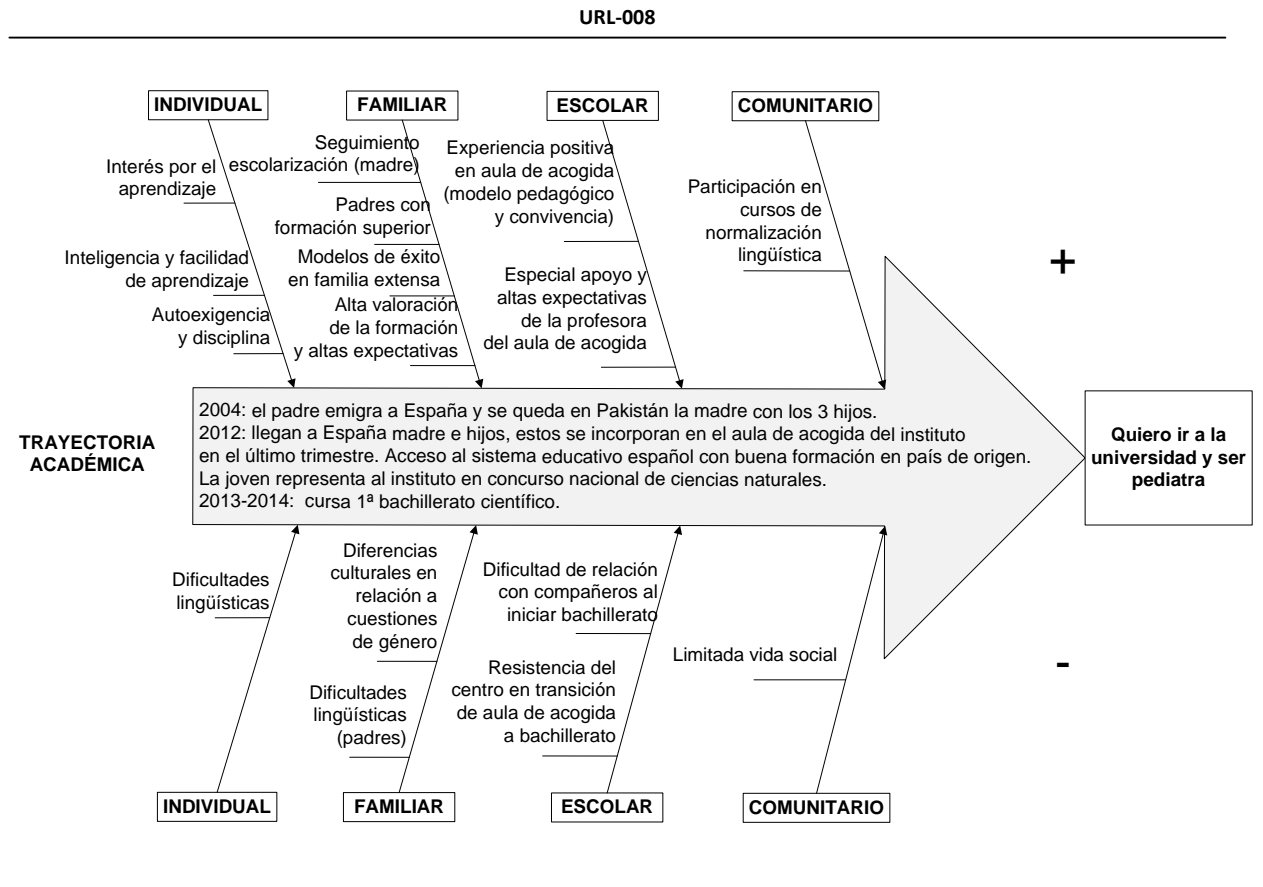
*“Luego un día me llamó, me dijo: -¿quieres venir a ver películas con otro montón de gente en los salones parroquiales?-, dije sí, y ahí empecé a ver la forma de tratar a la gente, la amistad y cómo enfocar la vida, bueno en ese tiempo era un niño, un inmaduro tenía 11 años, estaba en primero de la Eso. La verdad es que yo creo que mi forma de ser actualmente ha estado muy condicionada por ese grupo de amigos, ahora sigo con ese grupo de amigos y bueno me ha hecho un poco mi personalidad, yo siempre he sido abierto, educado, nunca he sido agresivo y bueno en el cura he tenido un modelo.” (Joven)*

A nivel comunitario también ha recibido apoyo integral (refuerzo educativo y atención psicoterapéutica) de una entidad socioeducativa.

*“O la psicóloga la verdad es que no se en que le ha podido ayudar pero lo cierto es que sus buenas horas de charla se pegaba con ella. A lo mejor el trabajo que tuvo con ella está dando sus frutos ahora, venía un montón de meses, una vez a la semana.” (Madre)*

**URL-008: “Yo veía que ella tenía que hacer bachillerato.”**

Joven que llegó a España hace poco y ha conseguido entrar a bachillerato gracias al empeño de la tutora que tuvo en el aula de acogida; a su interés personal y esfuerzo; y también porque desde siempre ha sido educada en el valor de la educación y le han exigido sacar buenas notas.



A nivel individual es una joven muy trabajadora y con muchas capacidades personales para conseguir superar las barreras culturales y lingüísticas con las que se ha encontrado. El hecho de sentirse apoyada y valorada en el aula de acogida le ha permitido ganar confianza y seguridad en sí misma.

*“Ha luchado para llegar a donde está.” (Profesora del aula de acogida)*

En la escuela estuvo en un aula de acogida en la que se creó un buen ambiente de grupo, y la profesora la motivó académicamente y la orientó en su proceso de integración. La implicación de esta profesora ha sido decisiva para conseguir que del aula de acogida pasase al bachillerato, cosa poco habitual en el instituto.

*“Le hice pasar todos los exámenes de su curso normal, le pedimos los exámenes a los profes porque me pasasen los exámenes y tal, pero yo quería demostrar que ella... O sea claro, como venía de una aula de acogida tuve que demostrarles que ella podía, podía pasar cuarto, que tenía más nivel que la mitad de gente que de cuarto.” (Profesora del aula de acogida)*

Sus padres se preocupan mucho para que sus hijos saquen buenas notas y como su madre ejercía de maestra en Pakistán siempre les ha apoyado mucho en todo lo relativo a la escolarización. Pero al llegar a España y no hablar la lengua, ya no puede seguir ayudando a sus hijos.

*“Es gracias a ella (madre) que ahora tengo estas capacidades de estudio.” (Joven)*

Están convencidos de que la joven podrá sacarse una carrera, y es lo que ellos desearían, y aunque económicamente no se lo pueden permitir, se interesan por la posibilidad de que su hija pueda obtener una beca para estudiar.

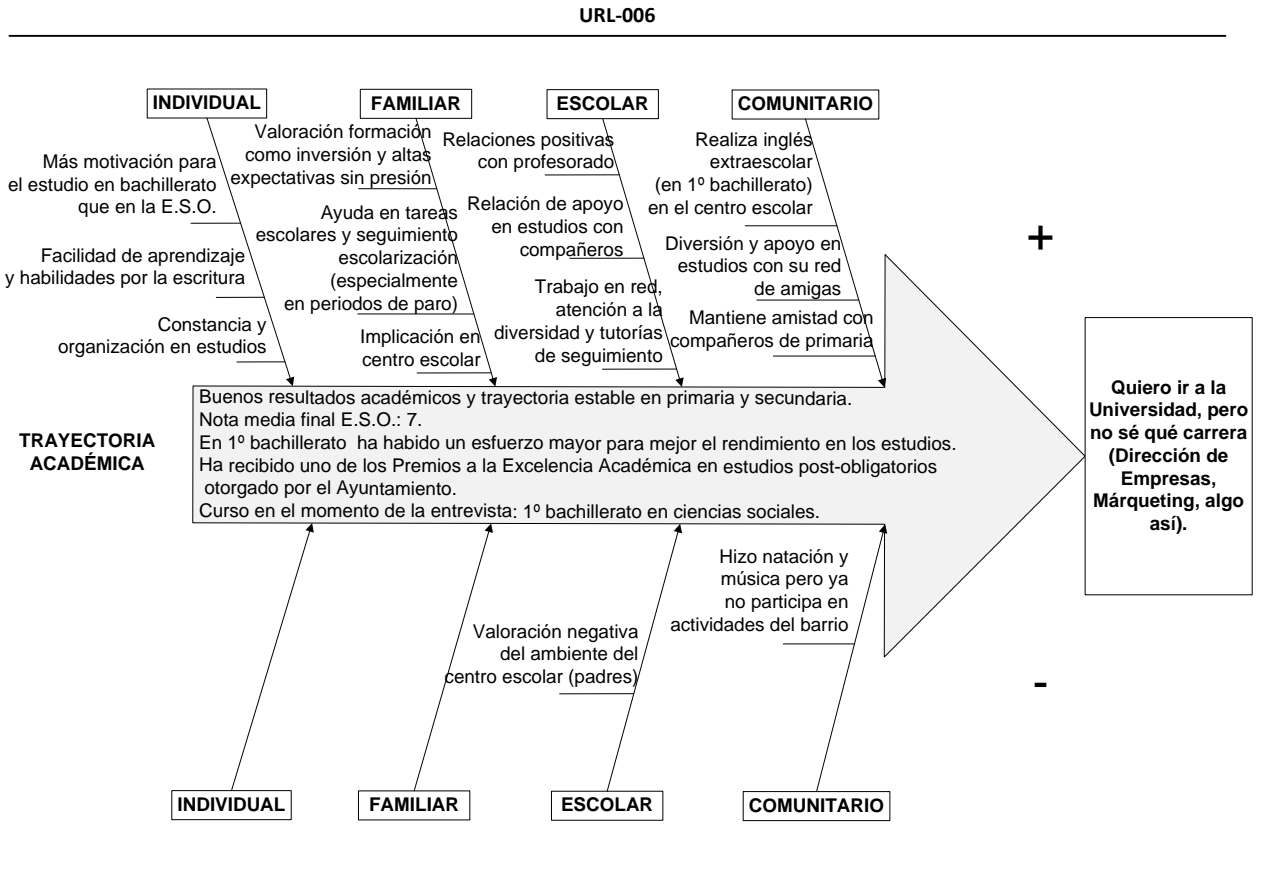
La joven no realiza ningún tipo de actividad fuera de la escuela y no sale mucho de casa. De todos modos, poco a poco va fortaleciendo sus amistades de clase y ampliando sus relaciones sociales. Aparecen diferencias culturales de género pero también existen en la familia extensa modelos de éxito.

*“La madre de la joven me explicó que ellas, el primer día que se van de casa es cuando se casan.” (Profesora del aula de acogida)*

*“Y por lo tanto esta apertura ya la viven, hay una parte de la familia que las hijas han estudiado, que las hijas han ido a la universidad, que las hijas se han integrado en Francia, que las hijas hablan francés. Por lo tanto, ellos lo tienen más fácil para permitir que las hijas sigan el mismo camino.” (Profesora del aula de acogida).*

**URL-006: “Yo sé que va a ser alguien en esta vida.”**

Chica con buenos resultados a lo largo de la trayectoria académica y un importante apoyo familiar tan a nivel personal y escolar.



Los padres y la profesora entrevistada la describen con una chica con mucho potencial y capacidad para el estudio. Ella se describe como una chica muy constante y organizada, en lo que respeta a los estudios, pero recalca que no ha dado importancia al estudio hasta 1º de Bachillerato. Dice que en la ESO lo dejaba todo para el último día y que, en cambio, ahora en Bachillerato se organiza mejor para llevar las materias al día y preparar con tiempo los exámenes. Como puntos débiles la alumna reconoce que podría hacer más en los estudios. Y, la profesora de francés también subraya este aspecto. Cree que la alumna podría tener una media de excelentes si dedicara más.

La familia está ahora en fase de recuperación a nivel económico. Los padres han estado en el paro largos periodos de tiempo en los últimos años, periodos en los que tuvieron el tiempo para dedicar a apoyar a su hija. Se han interesado por el proceso de aprendizaje de su hija, han realizado una ayuda regular en los deberes y el estudio, han participado de manera activa en el centro y han transmitido a su hija el valor por la educación.

*“Uno no lo tiene que desaprovechar. Tiene que estudiar siempre.” (Padre)*

*“Sí, pero nunca hemos dicho: -Es verdad, ¡tienes razón..., este profesor qué malo será!-. No, siempre hemos dicho: -Mira, sois muchos, y el profesor tiene que estar por todos, tenéis una edad difícil...”. (Madre)*

Los padres tienen altas expectativas sobre el futuro de su hija, a la vez que mencionan su voluntad de que ella escoja el camino que quiera.

*“A ver, que yo sé que va a ser alguien en esta vida... ¿no? No sé dónde puede llegar, pero creo que dónde ella quiera.” (Madre)*

*“Que haga lo que ella quiere, pero da igual, que sea feliz. Porque al final te das cuenta que todo, los estudios, la familia, el dinero, todo, todo es importante, pero si uno no está a gusto consigo mismo al final no hace nada, aunque lo tengas todo...” (Madre)*

El centro escolar dispone de diferentes recursos para atender alumnos en contexto de vulnerabilidad socio-económica y con dificultades para el estudio. Destacan los grupos de refuerzo en 1º de la ESO y la “aula oberta” en 3º y 4º de la ESO. También hay el proyecto SIDECAR que consiste que los alumnos de 1º de la ESO sean acompañados por un alumno de 4º de la ESO. La idea es que los mayores guíen los recién llegados al centro y les den apoyo en la acogida al centro. Otro recurso de apoyo es la figura del tutor de seguimiento. Además del tutor de grupo-clase, durante los 4 cursos de la ESO hay la figura del tutor de seguimiento. Este es un profesor que acompaña un sub-grupo de 6-8 alumnos del grupo-clase. Se establece una relación más estrecha con esta persona que es el responsable de acompañar el alumno/a en su proceso de aprendizaje, realizar las entrevistas con la familia, de comunicar las notas o resolver cualquier incidencia que se pueda producir. La participación de las familias en el centro escolar es escasa, aunque el centro dispone de un AMPA muy potente.

Sobre el ambiente en clase, familia y agente escolar comentan lo siguiente:

*“Nosotros notamos un cambio desde la primaria y viene aquí [instituto] y esto era una selva. Esto a ella le costó adaptarse y a nosotros también.” (Padre)*

*“(...) con alumnos que también estaban orientados a hacer un Ciclo, pero... ¿qué pasó? No hay plazas... y las familias tampoco ven muy claro que el niño se vaya del pueblo... entonces ¿qué hacen? El bachillerato... como rebotados...” (Agente escolar)*

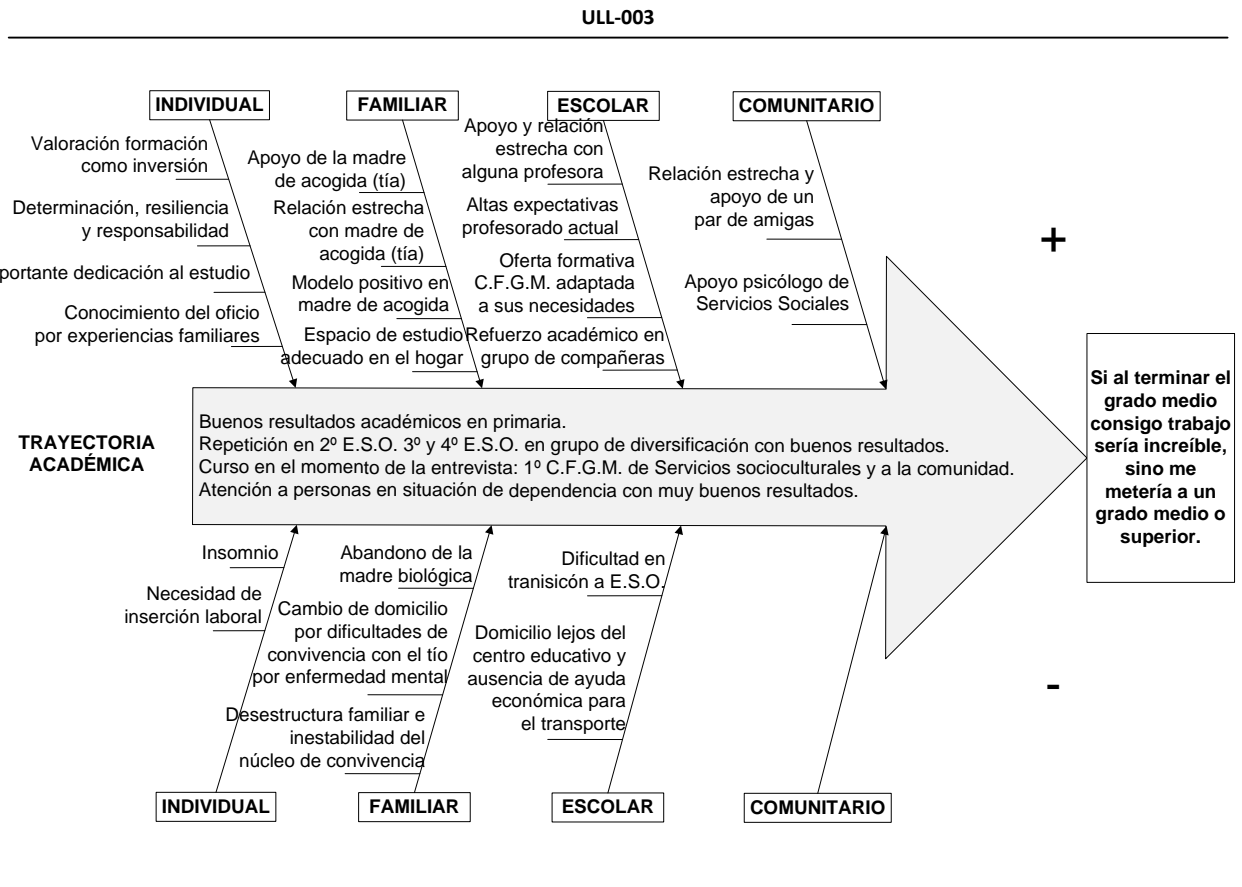
A nivel comunitario, una de las fortalezas que se percibe es una relación estrecha con amigas del instituto. Entre ellas se apoyan mutuamente en el estudio y también quedan los fines de semana.

*“Se tiene que hacer locura y divertirse también, es la edad. Ella lo combina todo bien. Ella tiene que estudiar, es época de exámenes, pues, se encierra por estudiar. Cuando acaba los exámenes, a desmadrarse.” (Madre)*

La alumna como actividades extraescolares ha realizado natación y música, pero últimamente no ha tenido continuidad en el desarrollo de estas actividades. Tampoco participa de actividades del barrio.

**ULL-003: “No permitir que nadie bloquee mis metas y salir adelante sea lo que sea.”**

Chica que terminó E.S.O. en un programa de diversificación curricular pero que durante su primer curso en el grado medio, ha logrado destacar como una de las alumnas más dedicadas y con uno de las mejores notas.



La joven vive sola con su madre, quien en realidad es su tía, ya que su madre biológica la dejó siendo muy pequeña en un proceso de acogida en familia extensa. Al día de hoy el hecho de su familia biológica es anecdótico porque a todos los efectos con quien convive representa para ella la única figura de madre. Esta tiene un pequeño trabajo cuidando personas mayores pero lo cierto es que tiene una pequeña minusvalía que le impide trabajar, por ello recibe una pensión de 520 euros más lo que consiga en los trabajos ocasionales. Aunque la salud de la madre es precaria mantiene el ánimo para trabajar brindando a la joven un ejemplo de superación permanente. De otra parte la madre ha sido cuidadora de sus propios padres, con lo cual desde edad temprana la joven ha estado expuesta a las tareas derivadas del cuidado de personas mayores, vivido con alegría y con dedicación lo que permitió que se forjara una idea positiva de este oficio.



*“¿Si claro me apoya, ella me dice tú quieres eso? ¡Pues hazlo! De hecho siempre ha estado conmigo en mis decisiones y se siente súper orgullosa como me centro en lo que quiero, que me esfuerzo en todo lo que puedo en sacar buenas notas. Ella se siente feliz de ver que lo he conseguido y yo me siento superbién de que ella este orgullosa. Es que también ver como mi madre ha salido adelante a pesar de todos los problemas que ha tenido con su madre, todos los años cuidándola. Su pareja también murió de cáncer justo en la época que ella me acogió y luego lo de su madre y ahora lo de mi tío...” (Joven)*

La principal debilidad del entorno familiar sin duda ha sido la enfermedad del tío con el que vivían hasta hace apenas un par de años. Con esta persona tuvieron una convivencia difícil debido a su enfermedad mental. La principal fortaleza a nivel individual ha sido la dedicación y voluntad para el trabajo académico que ha demostrado. Las profesoras en el centro han destacado esas cualidades y la madre reconoce el esfuerzo personal que ha significado cursar el grado medio, ya que debe viajar en autobús una hora y 15 minutos para llegar al centro educativo. En ese sentido ella se muestra firme y decidida respecto de unas metas personales que se ha trazado y que quiere conseguir.

*“Pensaba en un grado superior pero no tenía el bachiller y luego vi este grado y supe que era esto lo que quería hacer, aunque me tocara estar en el autobús una hora todos los días para venir y otra hora para volver, es que como me gusta no me importa el esfuerzo.” (Joven)*

A nivel escolar ha podido contar con profesoras muy implicadas que le han ofrecido apoyo académico y personal y en la actualidad mantiene contacto con alguna profesora de E.S.O.

*“(...) es que es una persona tan pacífica, es que de verdad me gustaría ser como ella, siempre te dice que hagas lo mejor que puedas y con ella hablas de cualquier cosa, y con ella me siento bien.” (Joven)*

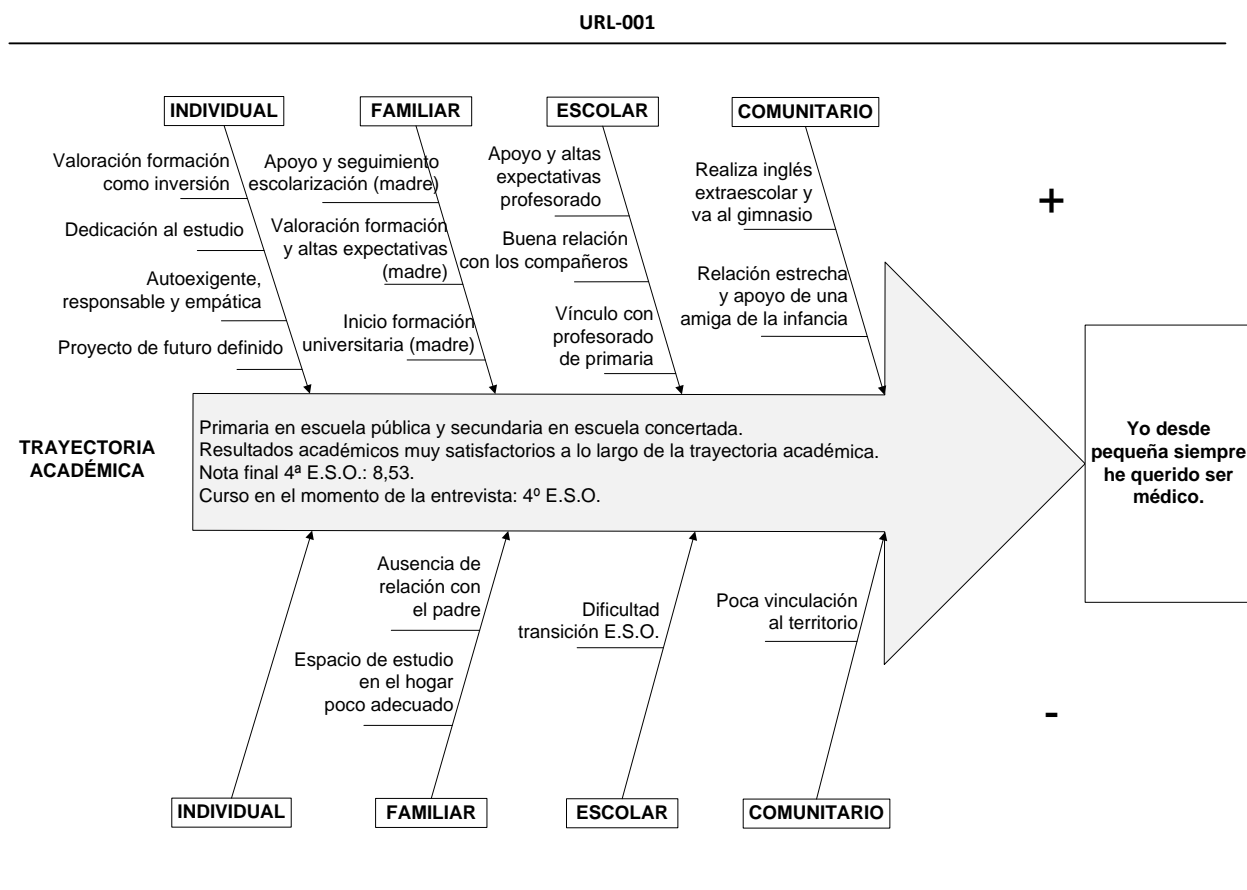
*“(...) cualquier problema que tenías ella estaba ahí, una persona increíble, es que aun ahora tengo buena relación con ella a veces le escribo.” (Joven)*

Otra fortaleza destacada del ámbito de la escuela es el que se ofrezca una oferta formativa que satisface sus necesidades y sus expectativas. Y como debilidad del ámbito de la escuela aparece la distancia que debe recorrer cada día para llegar al centro educativo. Este hecho se dificulta más por la situación de precariedad económica que tiene su madre, ya que el autobús representa un gasto importante.

Como fortalezas de la comunidad está de una parte la relación con el psicólogo de servicios sociales a quien conoce debido al expediente de acogimiento familiar que ha tenido y con quien de manera esporádica se encuentra para hablar. De otra parte representan una fortaleza alguna de las amigas que ha hecho en el grado medio, que representan un apoyo personal y académico para ella. Es cierto también que una debilidad en su camino de estudiante pudo ser otras amigas que tuvo en los primeros años de E.S.O. y que ella define como malas amistades. Ella atribuye a esas relaciones el año que tuvo que repetir y que la llevaron al programa de diversificación.

**URL-001: “Mi madre siempre se ha arrepentido mucho de no haber cursado una carrera o haber hecho más estudios. Y siempre me dice que le gustaría mucho que yo lo hiciera.”**

Chica de familia monoparental numerosa con una trayectoria escolar muy satisfactoria.



Es una joven tímida, sociable, responsable y dedicada a los estudios.

*“Es la típica niña la cual le iría muy bien a un niño que acabase de llegar a la escuela, a un recién llegado, que necesitara pues un compañero que le ayudara a integrarse en la escuela, a adaptarse, (...) porque es una niña muy sociable y que además tiene mucha paciencia (...) tiene mucha empatía.” (Tutor del centro escolar)*

Quiere cursar el bachillerato científico para poder estudiar medicina, algo que tanto ella, como su madre, como su tutor ven posible y factible, dados los buenos resultados conseguidos hasta el momento, así como su actitud hacia el estudio. En algún momento esta proyección se ha puesto en tela de juicio debido a la situación económica de la familia, pero la madre está dispuesta a hacer todo lo posible para que la joven pueda avanzar. Para la madre, la educación es una prioridad explícita y eso se ve reflejado en cómo intenta dar a la joven espacio y tiempo para trabajar sin ser molestada por sus hermanos pequeños, así como en el hecho que haya

promovido el estudio de inglés en horario extraescolar. Sin duda las expectativas e importancia que la educación tiene para la madre de M son un elemento clave en su trayectoria.

*“Merece la pena estos daños de sacrificio por labrarte un porvenir y ser una mujer que dependas de ti misma y que tengas un trabajo y que puedas escoger. Y tal como está el mercado de trabajo la formación sigue siendo el pilar básico...” (Madre)*

La principal dificultad en su proceso educativo es, según todos los entrevistados, la estructura familiar: una familia monoparental con 5 hermanos que podría no favorecer un clima de estudio y trabajo en casa. No mantiene relación con su padre por decisión propia, mientras que los demás hermanos lo ven algunas horas al mes.

Cambió de escuela al incorporarse a E.S.O y los primeros meses del cambio fueron difíciles porque tenía un estrecho vínculo con el profesorado y los compañeros de la escuela primaria, con los que todavía mantiene contacto. La joven valora positivamente el trato y apoyo recibido por parte de los docentes de primaria y secundaria:

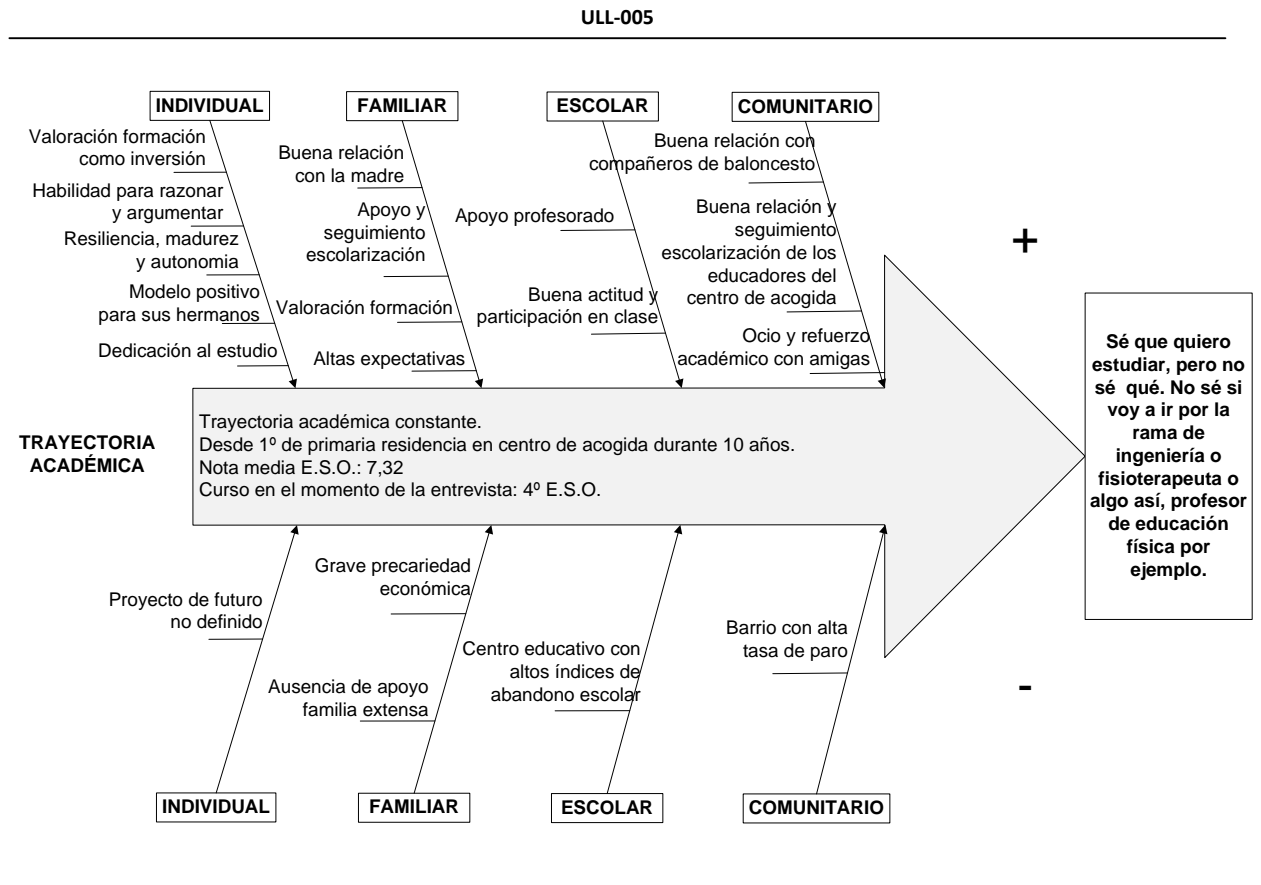
*“Tanto en el cole como aquí siempre han estado los profes muy encima, siempre nos ayudado mucho: -recordad que la semana que viene tenéis el examen, no sé qué...-. Siempre nos han repasado las cosas, muchas veces y siempre han estado muy encima nuestro. Y si nos costaba más algo nos mandaban más deberes de eso...” (Joven)*

A nivel comunitario, a pesar de que recibe una beca por parte de una entidad socioeducativa del territorio, ella no manifiesta que haya ningún agente especialmente relevante en su proceso ni una vinculación especial al territorio. De todos modos, realiza inglés extraescolar, va al gimnasio, da clases de repaso a una niña de primaria, mantiene su grupo de amigos con los que se relaciona mucho a través de las redes sociales y menciona la relación de apoyo que mantiene con una amiga de la infancia.

*“(...) Es como un apoyo que me gusta tenerla cerca y esa confianza (...) y si algún día tenía algún problema y me desahogaba y ya está, ya estaba más centrada... Y eso siempre era una ayuda. (Joven)*

**ULL-005: “Yo siempre le digo: una guerrera tiene que secar sus lágrimas y seguir para adelante.”**

Chica que destaca especialmente por su excelente nivel de ajuste académico a pesar de las complicaciones que ha tenido a nivel familiar, convirtiéndose en el modelo a seguir en su familia.



A la edad de 6 años estuvo en un centro de acogida con sus dos hermanos pequeños durante 10 años. Al ser su madre una madre soltera, con estudios primarios y sin muchas posibilidades de conseguir un trabajo estable, le fue retirada la custodia de sus hijos durante ese tiempo, hasta que con ayuda de una abogada pudo demostrar que, aunque ganaba poco dinero, podía asumir sus tareas parentales. En el momento actual la madre ha logrado que le concedieran un alquiler social y recibe una ayuda por enfermedad por parte de servicios sociales. Eso más la pequeña pensión por alimentos que recibe de su último compañero y padre de su hija más pequeña, representan los ingresos familiares. A pesar de todas estas dificultades la madre siempre la ha apoyado, le ha sabido transmitir el valor de seguir luchando a pesar de las adversidades y mantienen una relación estrecha.

*"(...) yo siempre le digo "una guerrera tiene que secar sus lágrimas y seguir para adelante" ella me dijo ya lo sé mami por eso te quiero tanto, eres la mejor, una luchadora y bueno la verdad es que estoy muy orgullosa de mi hija." (Madre)*

A nivel individual destaca el nivel de madurez y resiliencia que ha desarrollado.

*"Cuando estaba en cuarto de primaria me dijeron que yo me tenía que quedar en el centro hasta los 18 años, pensaba hay que afrontar que voy a estar aquí hasta los 18, al principio la pase súper mal, llore montón y luego empecé a pensar: no te puedes perder toda tu infancia porque te hayan dicho eso y tienes que seguir esforzándote, no puedes rendirte porque haya habido un bache. No podía excusarme con la situación porque de mayor no puedes estar diciendo: es que de pequeña me habían dicho y entonces por eso ahora no puedo trabajar. Entiendo que fue difícil pero porque estaba en el centro no podía decir ahora me rindo y no hago nada..." (Joven)*

*"En realidad es que creo que ella tuvo que madurar antes de tiempo por la situación familiar que ella tuvo." (Madre)*

También destaca por sus competencias a nivel académico, ya que pertenece al grupo de las mejores alumnas de su clase. Lo que se explica por su interés en el estudio y por su dedicación y capacidad para el trabajo escolar, así como por su habilidad para razonar o para argumentar. Son destacadas también sus competencias a nivel personal, con una idea bastante clara del saber estar, de un comportamiento impecable con sus compañeros y profesores.

*"Como estudiante es una niña muy responsable, constante, entrega todo en fecha correctamente, atenta, le preocupa sacar el curso, es una niña muy receptiva y creo que es una niña que no trasmite todo lo que ha vivido." (Tutora de 3º E.S.O.)*

En el ámbito de la escuela se identifican sobre todo las fortalezas que representan la implicación que ha tenido el profesorado con ella y que reconoce como elementos de apoyo.

*"En general los tutores que he tenido todos se han implicado, como se dieron cuenta que estaba en el centro, me decían tú no te preocupes tú tienes que salir adelante, bueno yo no me preocupaba pero como que ellos sentían que tenían que apoyarme más por haber estado en el centro y eso. Yo más o menos estaba tranquila pero nunca está de más que te recuerden que todo está bien". (Joven)*

La fortaleza más importante del ámbito de la comunidad es la manera familiar en que el centro la acogió a ella y a sus hermanos. En su relato ella deja ver que además de ser un centro pequeño con capacidad para 8 niños y en un entorno rural, todo el personal de las educadoras se mostraron implicadas con su caso, y se esmeraron de una parte en ofrecerle cariño pero también en asegurarse que desarrollaban las competencias académicas necesarias que más tarde les permitieran desempeñar un oficio para llegar a ser autónomos.

*"En realidad siempre he tenido buena relación con las educadoras y los profesores. Con las educadoras del centro en el que estuve todavía tenemos contacto por whatsapp. En este hogar a veces nos daban charlas de la importancia de los estudios. De lo que te podría facilitar en la vida los estudios y también nos daban paga o nos premiaban de alguna manera por las notas. Lo que pasa es que eso te lo daban después de haber sacado las notas, no siempre sabías que te iban a dar algo. Como nos enseñaron que los estudios son buenos pues ahora lo tengo metido en la mente". (Joven)*

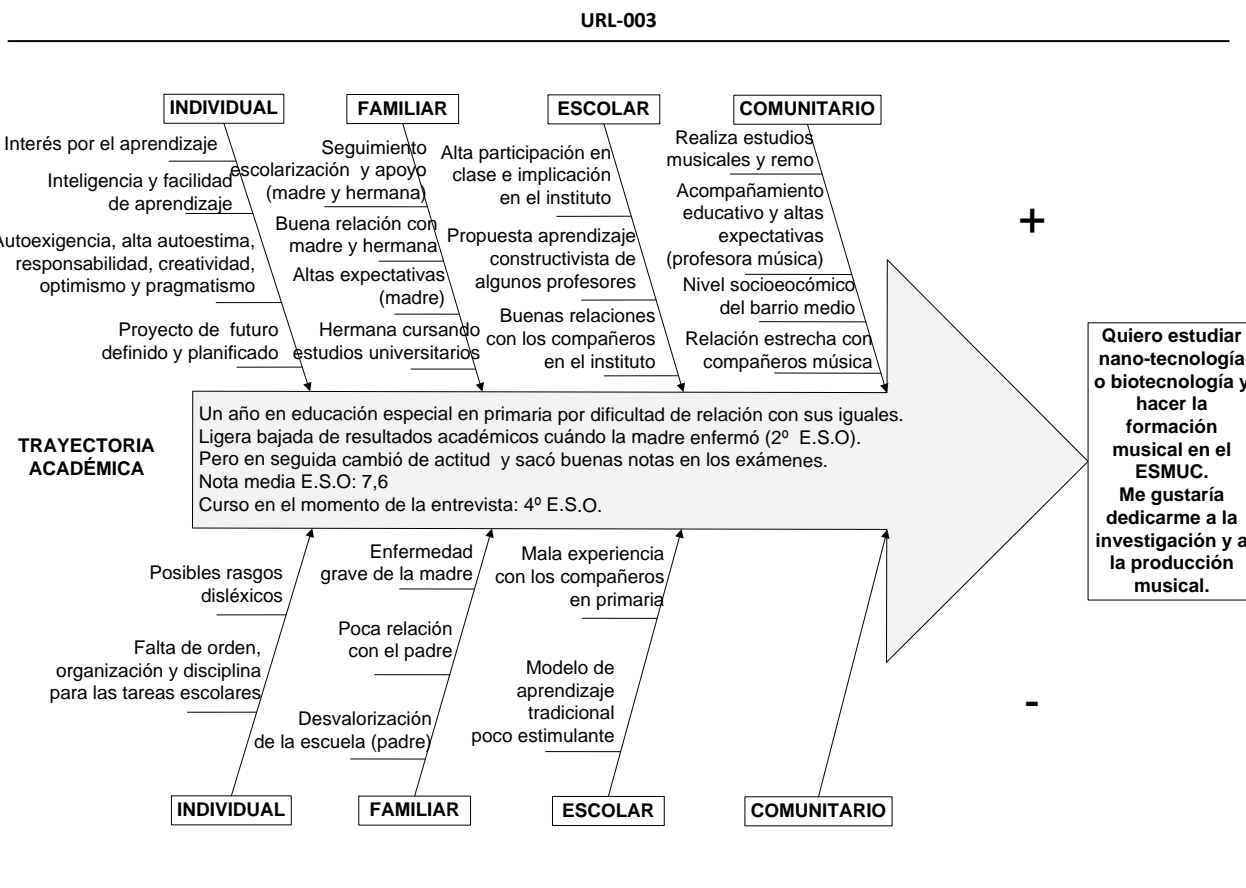
También hay que destacar el papel positivo del deporte en su vida, que le ha permitido hacer otras amistades, desarrollar competencias deportivas y ha representado para ella un espacio de escape a sus problemas.

*“Ella está en un equipo de baloncesto, pienso que el equipo le ha ayudado a superar todos estos baches, ella entrena en el municipio de La Victoria, el entrenador venía a recogerla o a traerla y en algún trabajo que ha hecho ha escrito que entrenar le hace olvidarse de todo y centrarse en lo que está haciendo, que es para ella una válvula de escape. Creo que el deporte le ha ayudado mucho” (Tutora de 3º E.S.O.)*

Finalmente, se observa que el tema de la crisis económica está presente en la joven que es consciente que entre menos sea su nivel de formación menos serán sus posibilidades en el futuro.

**URL-003: “Me gusta mucho aprender y quiero estudiar para intentar ayudar a que otra persona que se encuentre en un caso como yo no piense que su madre no tendrá más salidas.”**

Chica con mucha curiosidad e interés por aprender, que a pesar de haber vivido situaciones difíciles en su vida, ha sabido enfrentarlas positivamente.



Todas las personas entrevistadas coinciden en afirmar que la joven tiene muchas capacidades intelectuales. Es muy curiosa, le gusta mucho aprender y acostumbra a hacerlo de manera autodidáctica, prueba de ello es que como no pudo cursar la asignatura de biología (porque también quería hacer otras asignaturas) la profesora la orientó en la lectura de determinados libros, y ahora la profesora asegura que sabe mucho más que algunos que cursaron la asignatura.

*“En mi tiempo libre me leo libros de física cuántica, cualquier cosa así.” (Joven)*

Reconoce que tiene que mejorar en cuestiones de orden y organización. Tiene rasgos disléxicos que le causan dificultades especialmente en ortografía. Le costó enfrentarse a la enfermedad de la madre al principio, pero con el tiempo ha cambiado su actitud, centrándose en apoyar a la madre, sacar buenas notas para que la madre esté contenta. También afirma

que quiere estudiar para poder dedicarse a la investigación y ayudar a evitar otros casos semejantes.

*“Bueno, lo que me ha ido siempre muy bien es ser feliz. Esto es lo que más me ha ayudado, podríamos decir.” (Joven)*

Sobre el ámbito familiar, sus padres no tienen estudios universitarios pero su hermana mayor sí. La familia no tuvo dificultades económicas serias hasta que la madre enfermó y tuvo que dejar de trabajar hace 3 años y al padre desde hace unos meses no le pagan la totalidad del sueldo cada mes. La madre ha sido la que siempre ha estado más implicada en su educación a pesar de sus dificultades de salud, haciendo un continuo seguimiento de su rendimiento académico y buscando soluciones a sus problemas personales cuándo ha sido necesario.

*“A segundo ya no pude venir, a tercero tampoco. Sí que siempre he tenido la facilidad de poder hablar con cualquier de ellos (profesores) por teléfono.” (Madre)*

Su hermana mayor también es una persona que se ha ocupado mucho de la joven. Tienen muy buena relación, hacen actividades de ocio juntas, la ayuda con los deberes y cuando la madre enfermó, se ocupó de asistir ella a las reuniones de tutoría de la escuela y de comunicarse con el profesorado del Conservatorio.

*“Su hermana es muy importante para ella, se cuida mucho de ella, se siente responsable de ella. No solo a nivel de estudios.” (Tutora)*

El padre es una figura prácticamente ausente en la familia, está muy poco implicado en la escolarización de sus hijas. La madre de la joven, al hablar de los momentos en que estuvo al hospital, menciona que sus hijas preferían estar solas que sin el apoyo de tíos cercanos, sin incluir al padre en el cuidado de las hijas.

En relación al ámbito escolar, la joven responde más positivamente a modelos educativos constructivistas que a modelos más tradicionales. Tiene muy buena relación con sus compañeros/as de clase, tiene un grupito de amigos con los que sale a menudo (conciertos, cinema, etc.) y se implica en las actividades que organiza el instituto. Ella está satisfecha y a gusto en el instituto, del que no quiso cambiar al trasladarse a un piso que estaba más lejos del instituto.

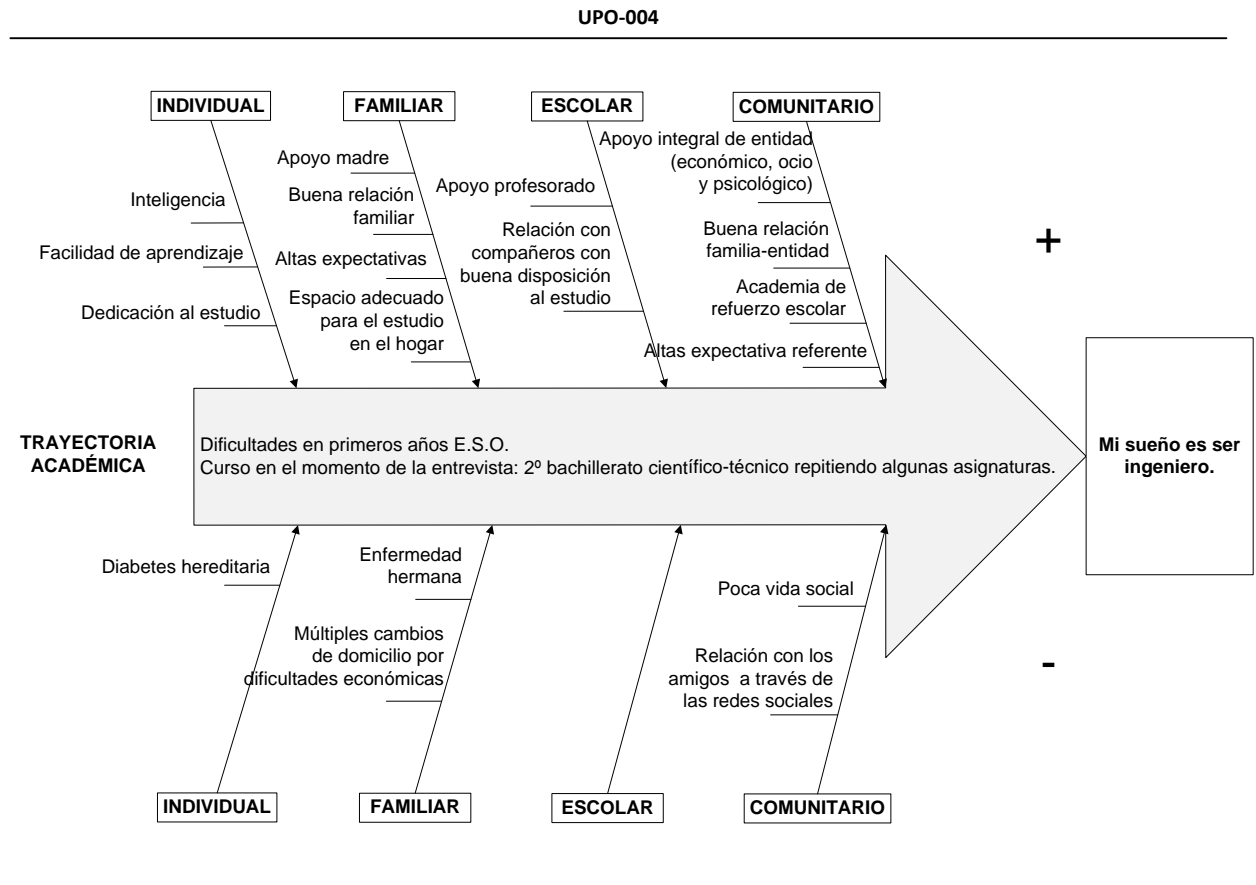
A nivel comunitario, su participación en estudios musicales en el Conservatorio ha tenido un papel muy positivo en su trayectoria solucionando sus problemas de relación con sus iguales en primaria y ayudándola a su desarrollo personal. Desde hace poco tiempo práctica remo, actividad que ella valora muy positivamente por la concentración que requiere.

*“Sí, el Conservatorio es como una familia muy grande, en verdad.” (Joven)*



**UPO-004: “Si soy profesional podría ayudar en casa y digamos que podríamos vivir mejor.”**

Chico boliviano que llega a España en edad de cursar la E.S.O. y actualmente está cursando 2º de bachillerato gracias al apoyo incondicional de la madre y a la relación del joven con los compañeros interesados por los estudios.



El principal problema de la familia (madre con 3 hijos) es la situación económica, que les ha obligado a vivir en diferentes viviendas de inclusión social en diferentes barrios de la ciudad.

*“Hemos estado prácticamente en todos estos años viviendo en un montón de sitios. Pero gracias también al trabajo social y demás tenemos una vivienda aquí cerca donde cada uno ya tiene su entorno, su habitación cada uno, pueden ellos dedicarse un poquito más a los estudios.” (Madre)*

La relación afectiva de la familia es muy positiva y se ayudan mutuamente a superar las situaciones difíciles. La madre siempre ha estado al lado de sus hijos apoyándolos en todo y sacando a la familia para adelante.

*“Yo con esta familia, mira que es monoparental, pero están saliendo adelante de una manera extraordinaria y yo creo que eso, más que ná por la educación que les está dando su madre y... y poco más.” (Trabajadora social)*

*“Su hermana pequeña tuvo una enfermedad y estuvo muchos meses en el hospital. Entonces él y su hermana mediana vivían solos porque su madre tenía que estar con la hermana pequeña.” (Trabajadora social)*

Ha tenido una buena relación con los profesores, que le han animado a seguir estudiando y a mejorar sus cualificaciones. Pero el joven sobretodo menciona la importancia de haberse relacionado con compañeros buenos en los estudios y con altas expectativas de futuro.

La familia mantiene una muy buena relación con el agente comunitario, quién tiene unas altas expectativas sobre el futuro del joven. Los chicos participan en actividades durante el verano, además reciben apoyo escolar psicológico y ayudas económicas para el material escolar.

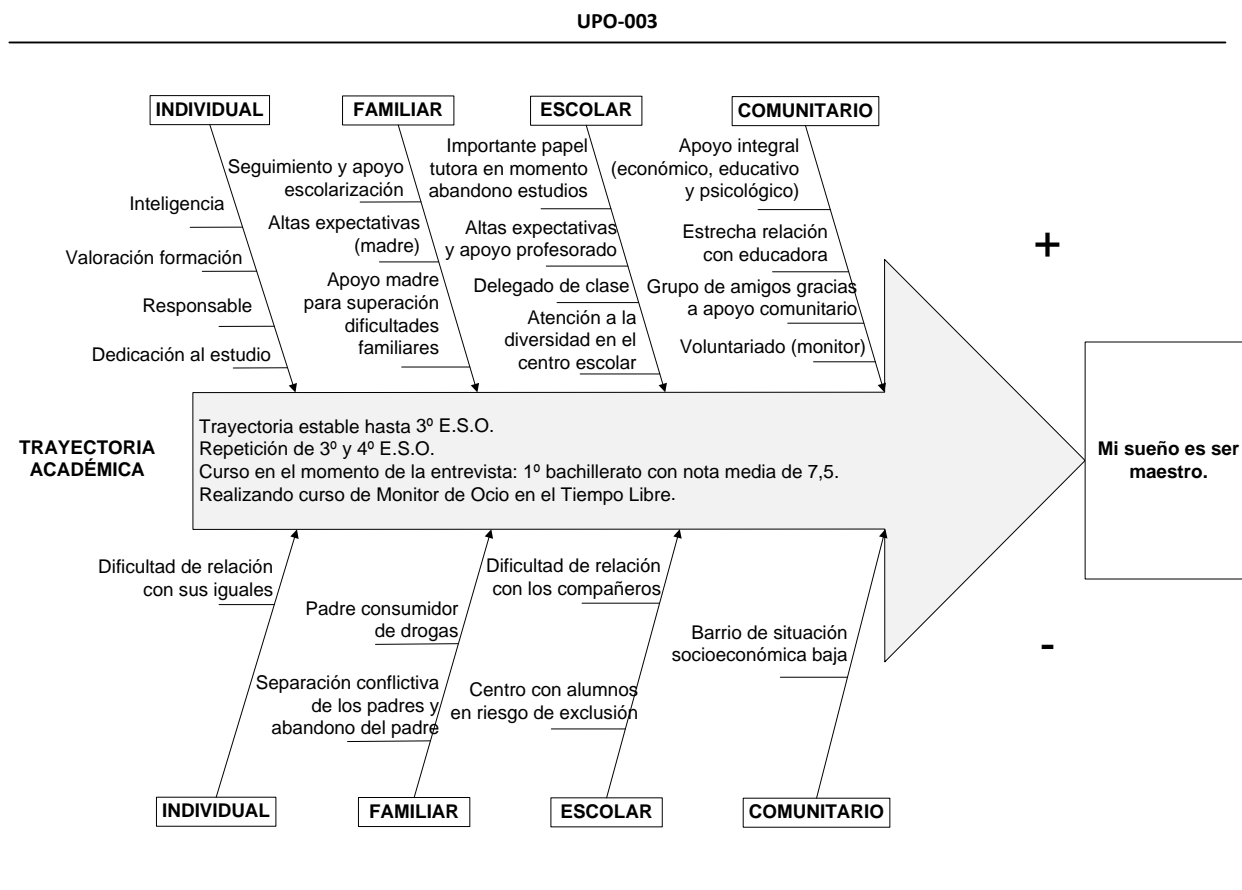
*“(...) es el primer chico que va a acceder a la Universidad. Yo, personalmente, estoy muy contenta porque es verdad que estamos acostumbrados a un perfil de chicos que normalmente fracasa y sobre todo por las circunstancias familiares y sociales en las que viven. (...) Pero sus posibilidades son extensísimas. Yo creo que va a poder estudiar lo que él quiera.” (Trabajadora social)*

Debido a los continuos cambios de domicilio el joven siempre ha estado alejado físicamente de sus amigos y se relaciona mucho con ellos a través de internet o el móvil.

*“Prácticamente es que no tiene vida social fuera de casa más que una vez que sale con los amigos una vez al mes, que se reúnen en la casa de alguno de sus amigos. Juegan a la play o lo que sea, pero ya está.” (Madre)*

**UPO-003: “Tenía una autoestima baja, tenía problemas familiares y él pues decidía no venir al centro y no venía.”**

Chico que aprueba secundaria y retoma estudios post-obligatorios con éxito después de 2 años de absentismo (durante 3º-4º ESO) a raíz de la situación familiar (divorcio padres).



Actualmente vive con su madre y su pareja nueva y su hermana pequeña. No ha visto a su padre desde hace 3 años y medio. El padre era consumidor, la madre intentó que dejara este hábito y pidió ayuda a Servicios Sociales. La separación acabó con un juicio en el cuál se obligó a declarar al chico.

En este periodo complicado el joven comenta haber recibido un especial apoyo de su tutora (profesora de historia).

*“(…) me cogió la época esa que dejé de ir al instituto. Ya no la tenía yo a ella, era su último año en el instituto y me llamó, vino a mi casa sin que yo me lo esperara. Estuvo hablando conmigo y eso (...)” (Joven)*

El profesorado tiene expectativas altas respecto a su futuro, pero también la persona entrevistada también manifiesta las limitaciones que pueden representar su situación económica.

*“Sí pienso que puede tener, a la hora de afrontar una carrera universitaria, un gasto diario de tren, transporte... puede tener dificultades.” (Agente escolar)*

Desde pequeño ha tenido dificultad para establecer amistad con sus compañeros. Aunque también se comenta que tiene una relación de amistad con una compañera a la que él ayuda a nivel académico y con otra que va en silla de ruedas y de quién él se ocupa mucho.

*“Yo siempre lo he pasado mejor con la gente mayor que con gente de mi edad. Ese ha sido mi problema, creo yo que ha sido mi problema toda mi vida.” (Joven)*

*“Lo que pasa es que él no acaba... amistad, amistad nunca ha acabado de tener con todos los compañeros.” (Agente escolar)*

A pesar de estos problemas personales y familiares, el chico tiene una capacidad de estudio alta, es listo y trabajador, valora mucho la formación y siempre ha contado con el apoyo de la madre tan a nivel emocional como académico.

*“Mi madre ha estado siempre ahí. (...) Está to los días preguntándome, estoy estudiando y ella me pregunta. Venga mamá pregúntame esto, pregúntame lo otro. Me puedo llevar con ella tres, cuatro... eso respecto a Historia porque cuando Lengua también me pregunta pero Historia es... tres o cuatro horas seguías preguntándome.” (Joven)*

El joven está realizando un curso de Monitor de Ocio y Tiempo Libre cofinanciado por la asociación en la que participa desde los 6 años: empezó participando a un proyecto piloto de educación en valores a través del juego, ha recibido atención psicoterapéutica y refuerzo educativo y actualmente colabora como monitor voluntario en actividades de ocio. Esta experiencia le ha permitido mejorar sus relaciones sociales con sus iguales.

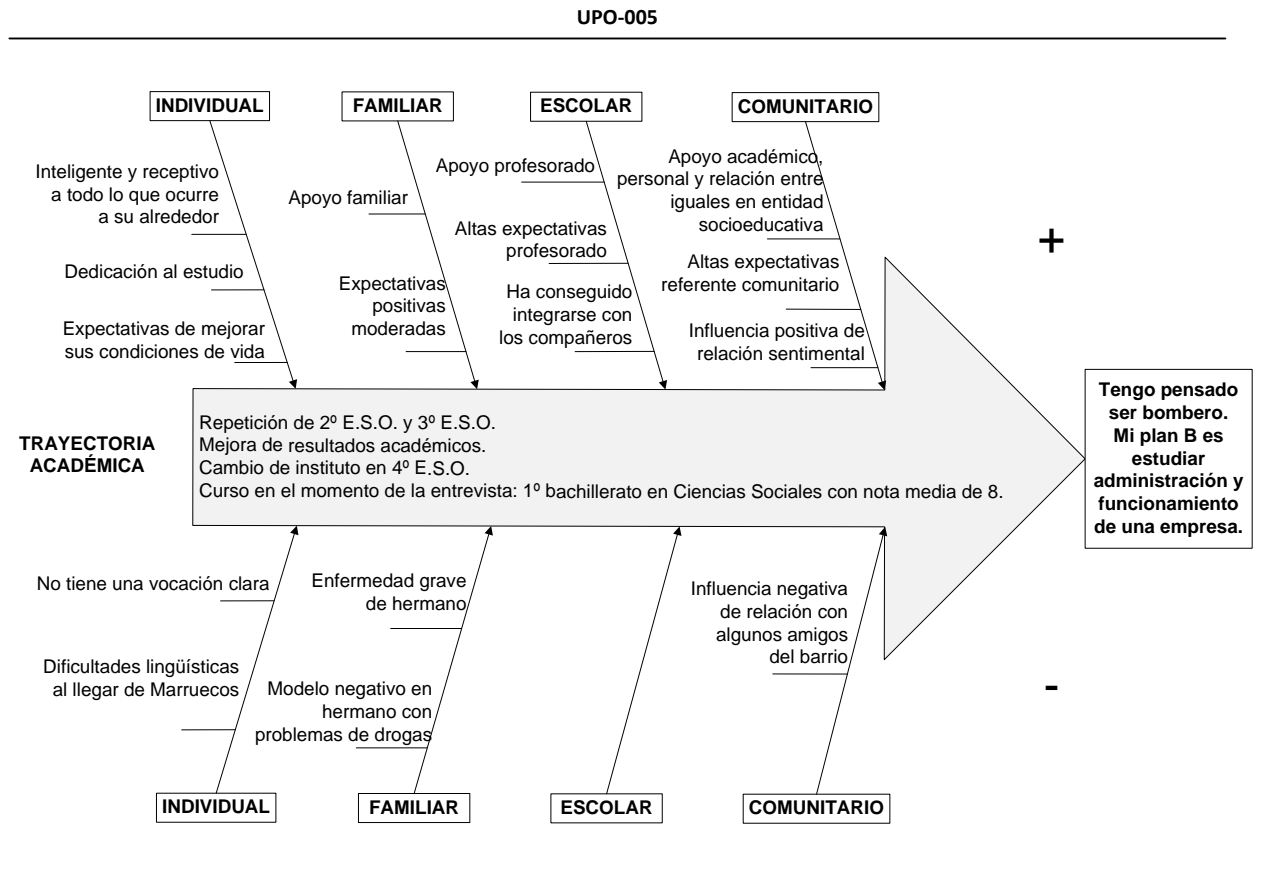
*“(...) desde el año pasado pues conseguimos que tuviera un grupo de amigos, que saliera porque tampoco lo que nosotros pretendíamos es que se acogiera a nosotros y fuera... y siempre estuviese bajo nuestras alas; sino que, realmente, él tiene que salir con niños de su edad y tiene que participar con niños de su edad.” (Agente comunitario)*

Quiere ser maestro de Historia y sobre sus expectativas de futuro comenta lo siguiente:

*“Me gustaría irme a otro país, a Francia o Alemania, no sé. Pero, eso es y tener trabajo, mi familia, mi casa, mi coche y eso. Como to el mundo, creo.” (Joven)*

**UPO-005: “Aspira a algo más que estar en el barrio en paro como la mayoría de la gente.”**

Joven de origen marroquí que ha aprendido la lengua, se ha integrado con los compañeros y ve en la formación la posibilidad de mejorar su calidad de vida.



A nivel individual los agentes entrevistados coinciden en valorar su capacidad intelectual y su voluntad y esfuerzo por buscar un porvenir diferente del que tiene actualmente.

*“Po me imagino una persona normal como las demás, que no... no muy rica ni muy pobre, pero normal. Que no necesite más” (Joven)*

*A nivel familiar el joven se siente apoyado por su familia, que a la pregunta de si están satisfechos con la opción que ha escogido de ser bombero, responden: “Como le gusta a él, a mí también.” (Madre)*

Como debilidades del ámbito familiar cabe destacar los problemas de salud de uno de sus 3 hermanos.

*“(...) también han tenido bastantes problemas de salud con uno de los hermanos que tuvo cáncer. Entonces, los padres han estado muy volcados en ese hermano y la familia igual. La familia entera han estado volcaos porque ha tenido bastante tratamiento.” (Trabajadora social)*

También se comenta que un hermano suyo tuvo problemas con las drogas, hecho del que el joven mantiene una imagen muy negativa de la que quiere huir.

En la escuela ha recibido apoyo del profesorado y sus profesores tienen altas expectativas sobre su trayectoria.

*"(...) yo tengo mucha ilusión puesta en él, de verdad (...) bueno, él me dijo que quería ser bombero y, efectivamente, yo creo que sí porque es que tiene voluntad, tiene una meta, tiene un objetivo y... y yo creo que tiene capacidad para conseguirlo." (Profesora de lengua)*

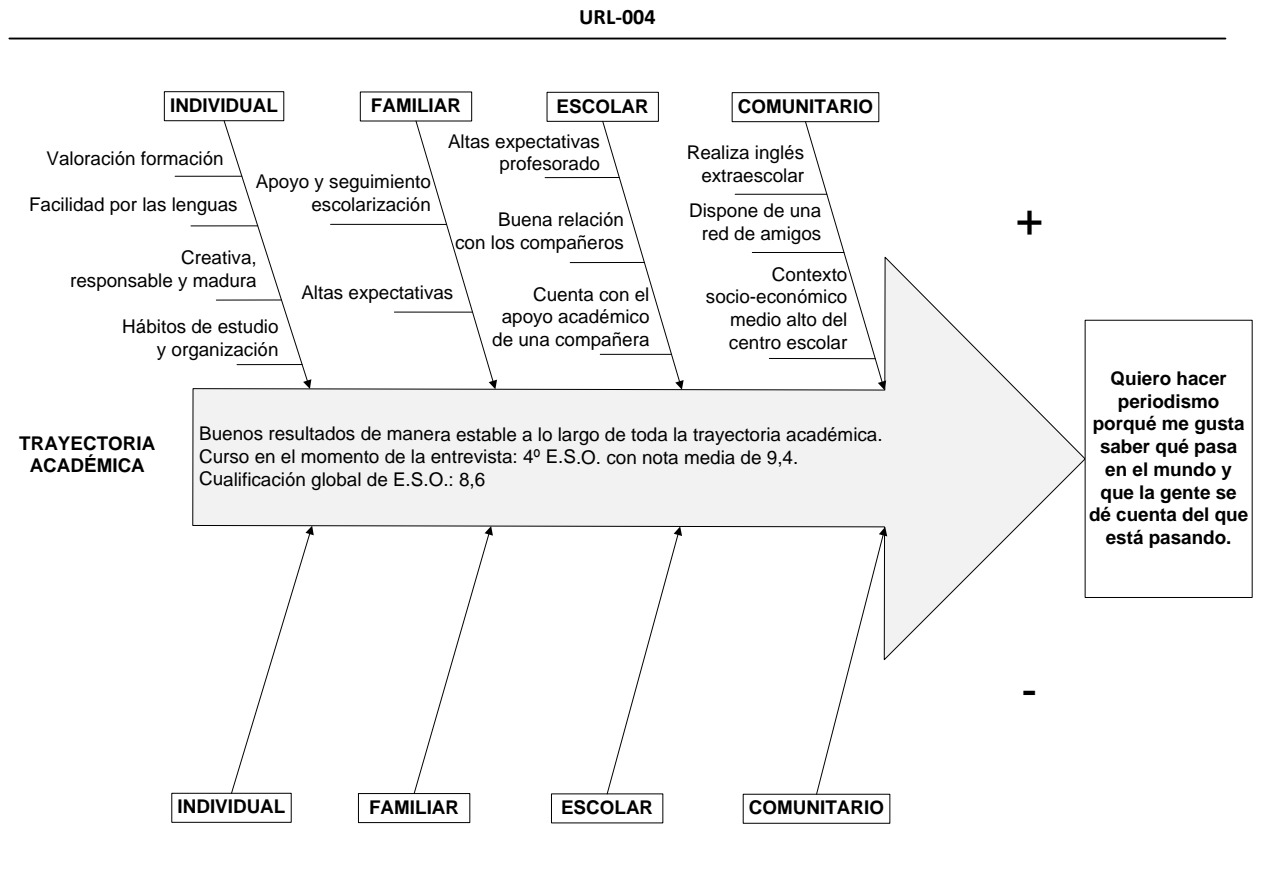
Su trayectoria escolar ha tenido influencias negativas por parte de algunos grupos de amigos no convenientes, pero también ha tenido la influencia positiva del apoyo recibido por su expareja sentimental.

*"Estuve con ella dos años, durante dos años y gracias a ella, en verdad, cambié muchísimo. Me ayudó mucho en mis estudios y, gracias a ella, tuve buenos resultados también." (Joven)*

También ha podido contar con el apoyo integral de un recurso comunitario que le ha ofrecido orientación a nivel personal, apoyo académico y la oportunidad de tener unas relaciones con sus iguales más sanas que las que tenía.

**URL-004: “Sabía que los estudios es lo que debía hacer y por lo tanto me centraba bastante.”**

Chica de familia monoparental, que a lo largo de su trayectoria educativa siempre ha tenido facilidad para superar los retos académicos y se ha visto reconocida siempre por su buen comportamiento.



Es una chica muy responsable y educada, que parece tener más edad de la que tiene por su madurez y que es constante y organizada con su trabajo. Es sociable y se preocupa por los demás.

*“No parece una niña de 4º de ESO, parece una niña de 1º y hasta de 2º de bachillerato.” (Tutora del centro escolar)*

Se muestra motivada por los estudios, cree que es buena estudiante y tiene planes de futuro. Sus objetivos académicos se basan en superar el bachillerato y acceder a la universidad de periodismo; profesión que le interesa debido a su facilidad y gusto por las lenguas y la literatura así como por su sentido de la justicia.

Ha vivido siempre en una familia monoparental dónde la figura del padre no ha existido y ella ha sido la hermana mayor. Entre los tres miembros de la familia (madre, hermano y ella misma) se ha fomentado un clima dónde lo esencial era “cuidar unos de otros”, educando mediante unas normas básicas pero dando lugar, también, a la libertad y al ocio. El hecho de disponer de un solo sueldo en casa (el de la madre) y de trabajar muchas horas al día, los chicos suelen pasar mucho tiempo con los abuelos maternos que viven al lado de su casa.

*“Yo llego a casa, me comentan “¿tienes que estudiar o tienes que hacer deberes?” (Joven)*

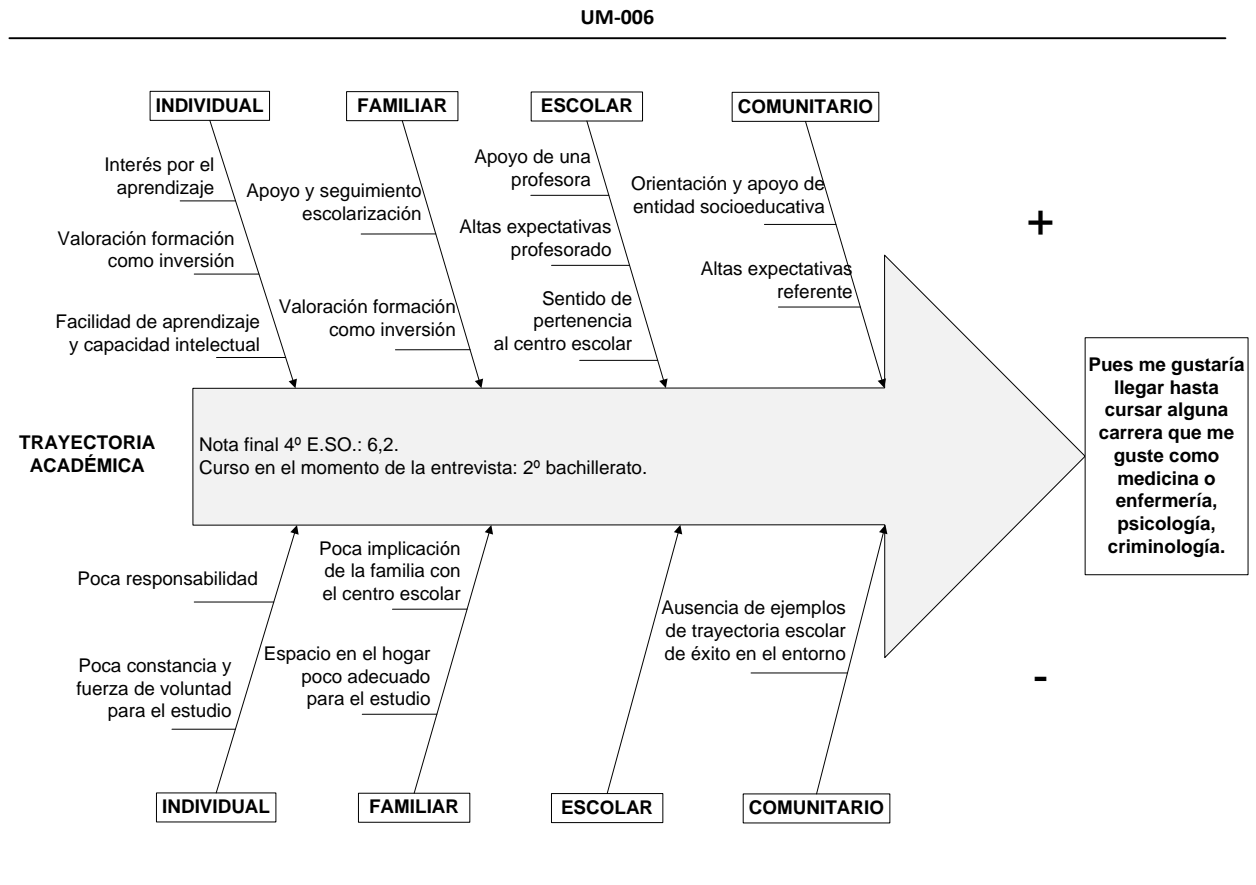
Estudia en un centro educativo que se encuentra en un contexto de nivel socioeconómico medio-alto. Por otro lado, y al ser una alumna con cualificaciones excelentes, nunca le han faltado los ánimos del profesorado para presentar buenos trabajos o inscribirse en algún concurso. Mantiene una buena relación con los compañeros de clase, con los que sale a menudo los fines de semana.

Fuera del colegio, la joven no mantiene relaciones con la comunidad o con el barrio, exceptuando las dos horas que pasa en una academia de inglés para mejorar el idioma. Los fines de semana sí que mantiene relaciones sociales con sus amigos/as del instituto.



**UM-006: “Se supone que lo que estoy haciendo ahora sirve para el futuro y si no aprovecho estudiar el día de mañana pues me arrepentiré.”**

Chico de etnia gitana que a pesar de no tener una trayectoria académica brillante, ha conseguido superar todos los cursos sin repetir ningún curso gracias a su interés, el apoyo de la familia, de la escuela y de un recurso comunitario.



A nivel individual, destaca su facilidad de aprendizaje y capacidad intelectual, que contrasta con su falta de organización, de constancia y de capacidad de sacrificio. Su falta de interés por algunas materias hace que no sea un alumno brillante, ya que solamente se centra en aquello que le despierta curiosidad.

*“(…) aunque tengo una capacidad que nadie ha explotado y que sea buena, soy un mal estudiante porque no se planificar ni organizarme bien y además tampoco pongo mucho empeño y esfuerzo.” (Joven)*

El joven valora positivamente la formación como inversión de futuro, pero no tiene una visión clara de su futuro profesional. También valora muy positivamente el centro y su modelo educativo, y afirma haber recibido apoyo de una profesora de lengua durante su la E.S.O.

*“Yo creo que destacaría a mi profesora de lengua y literatura que muchas veces me ha ayudado bastante en secundaria.” (Joven)*

En su entorno social y familiar el joven no dispone de ningún referente a nivel académico, pero su familia siempre se ha preocupado para que el joven estudie.

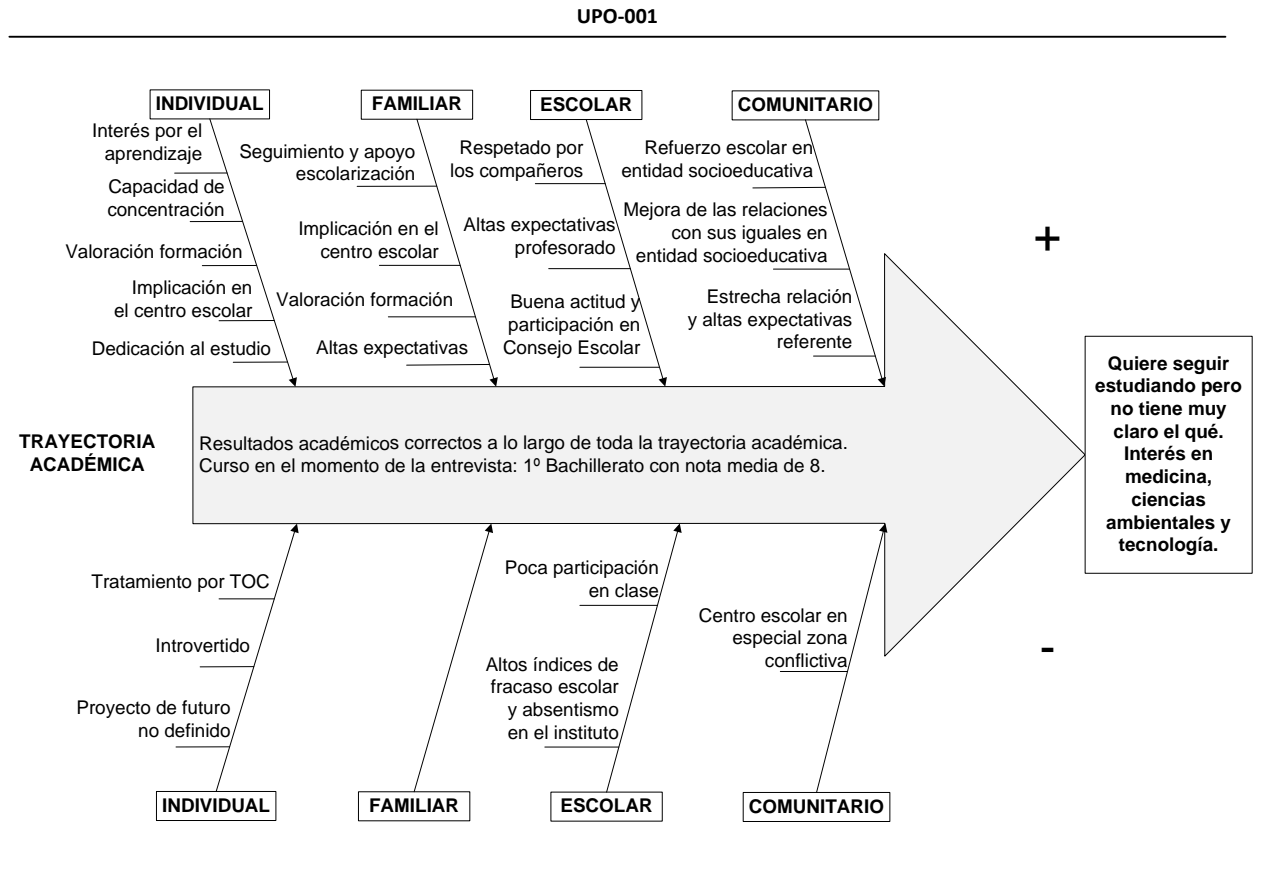
*“Yo le llevaba todos los días al colegio, lloviera o hiciera el tiempo que hiciera, las vecinas me decían que qué valor, que cómo lo llevaba lloviendo, o con ese frío... Yo tenía que salir del mercado para llevarlo y luego volverme, y otra vez a la hora de salir del colegio. He pasado mucho estrés por la falta de tiempo.” (Madre)*

También ha recibido apoyo por parte de un recurso comunitario de su misma etnia que le ha ofrecido orientación y apoyo.

*“El poder contar con una orientación y un apoyo educativo ha hecho posible que supere periodos de desmotivación o de mayor dificultad.” (Orientadora educativa entidad)*

**UPO-001: “Los padres están en el AMPA y el Consejo Escolar. Él también está en el Consejo Escolar y la hermana también.”**

Chico de una familia especialmente comprometida con la escuela y la educación de sus hijos.



Es una persona trabajadora, con hábitos de estudio regulares, con interés por los estudios por poder tener un futuro. Tiene un trastorno obsesivo compulsivo y recurre a tratamiento médico de salud mental desde primaria. Todos los agentes entrevistados coinciden en mencionar su timidez como una dificultad personal, ya que limita tanto su capacidad de relacionarse con los demás como su capacidad de participación en clase.

A pesar de esta limitación, a nivel escolar destaca por su buena actitud, su implicación con el centro escolar y sus correctas relaciones con los compañeros.

*“(…) ha sido capaz de... de crear un respeto alrededor; nunca he visto que nadie se metiera con él ni le dijera nada a pesar de lo callao” (Profesora de Educación Física del centro escolar)*

*“Que en la universidad que esté van a tener una suerte horrible porque es de esas magníficas personas...” (Profesora de Educación Física del centro escolar)*

El joven quiere continuar sus estudios, y ha manifestado interés por estudios universitarios como medicina o ciencias ambientales, pero también contempla la opción de cursar un grado superior de electricidad, como su padre.

Su familia valora la formación, está implicada en el centro escolar y le apoya en sus estudios a pesar de la falta de recursos económicos (han recibido ayudas para equipamiento escolar) y el nivel sociocultural medio-bajo.

*"(...) yo creo que el ambiente de estudio, independientemente del nivel que tengan los padres, son padres que valoran el estudio, que les crean un ambiente, que han sido capaces de que lo lleven, si necesita una ayuda o consideraban que los podía ayudar, los ayudan." (Profesora de Educación Física del centro escolar)*

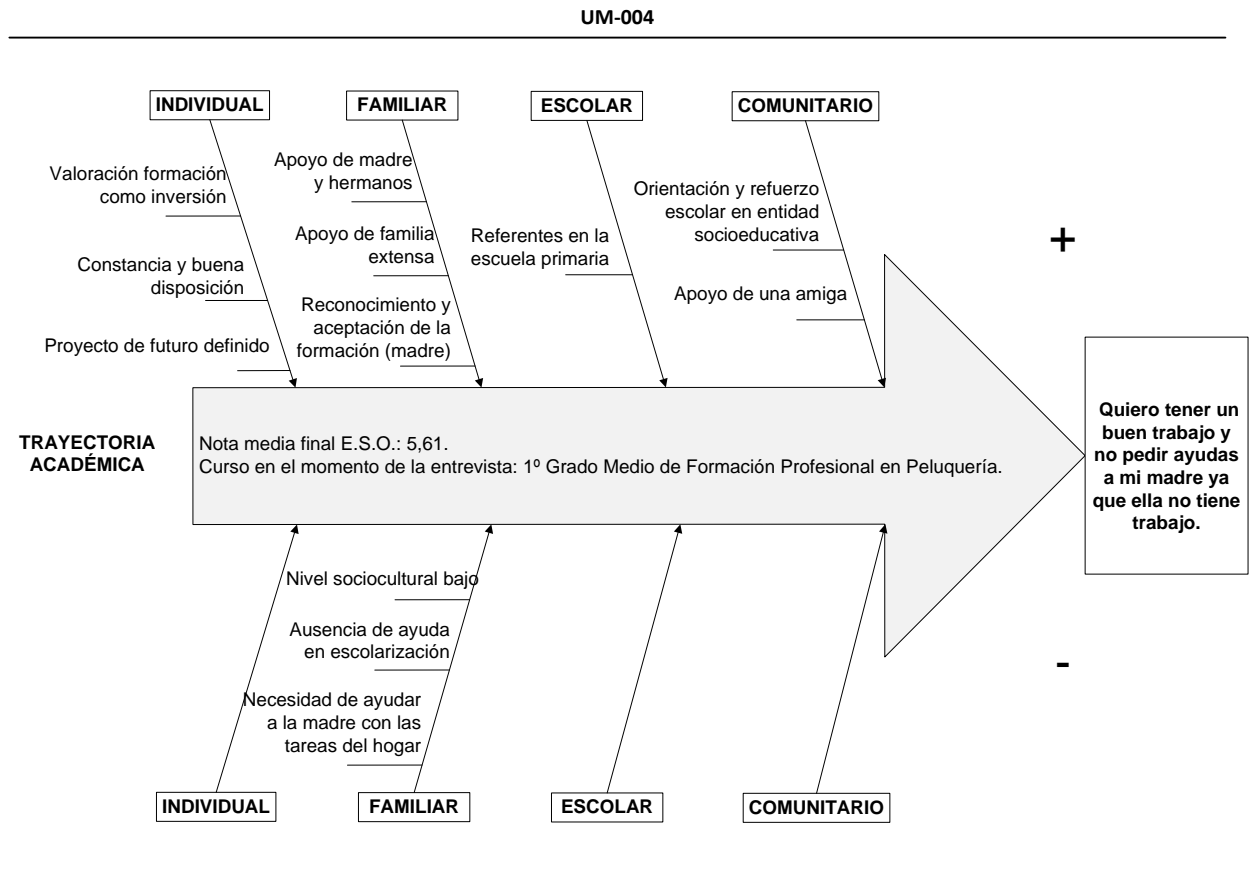
Fuera de la escuela realiza taekwondo y desde primaria hasta el último curso de la E.S.O. ha recibido apoyo integral de una entidad socioeducativa (ayudas económicas y refuerzo educativo). Su participación en esta entidad le ha permitido mejorar las relaciones sociales con sus iguales y ha desarrollado un estrecho vínculo con el educador, pero a su edad ya no puede seguir participando de los servicios ofrecidos por la entidad.

*"(...) ha hecho grupos con más niños, ha estado en grupos allí y parece que eso sí le ha ayudado bastante." (Madre)*

*"Es la pena que tiene él, que ya se acabó el grupo de adolescentes y no ha podido seguir en él. Dice que ahora con dieciocho años pues, a lo mejor, hay cosillas para ellos y eso. Vamos a ver si, cuando los tenga, tiene diecisiete ná más, los acaba de cumplir; pues a ver si puede ser que haya algo para él porque es verdad que eso sí lo animaba mucho y lo animaba más a salir y ya..." (Madre)*

**UM-004: “Es la única de la familia que está estudiando.”**

Chica de etnia gitana que a pesar de no destacar por sus resultados académicos, es la única de su familia que está estudiando y desde primaria tiene claro que quiere estudiar para no tener las dificultades que tiene su familia para encontrar trabajo.



Vive en un hogar con su madre, 3 hermanos (20, 18 y 7 años), la pareja del hermano mayor, y ella. La familia de origen gitana tiene escasos recursos económicos, la madre está desempleada pero trabaja temporalmente en el sector de la venta ambulante. La familia no tiene estudios, con lo que no pueden ayudar a la joven a nivel académico, pero la joven sí que recibe apoyo familiar para continuar sus estudios. El ambiente en casa no favorece el estudio, ya que la joven tiene que ayudar a su madre. Y el agente comunitario entrevistado apunta que por motivos familiares la chica ha tenido que viajar y, en este sentido, la asistencia al centro escolar se ha visto interrumpida.

*“La dificultad que todos los días me tiene que ayudar con la casa porque yo salgo a vender y no puedo sola.” (Madre)*

De las entrevistas a la chica y la madre se pone de relieve la importancia de la escuela primaria y sus profesores, los cuales fueron sus puntos de apoyo para aprobar los estudios y para

continuar los estudios de secundaria. Además, desde 5º de primaria recibe el apoyo de una entidad socioeducativa del territorio, desde donde se ha realizado un acompañamiento educativo constante por parte de la orientadora educativa a lo largo de estos años y también de refuerzo escolar para aprobar la ESO.

*“(…) la entidad es la que me acompañó hasta el graduado en ESO.” (Joven)*

*“El seguimiento educativo, la relación que tenemos con el centro y las clases de refuerzo educativo por las tardes ha sido fundamental en el proceso educativo de ella.” (Orientadora educativa de entidad)*

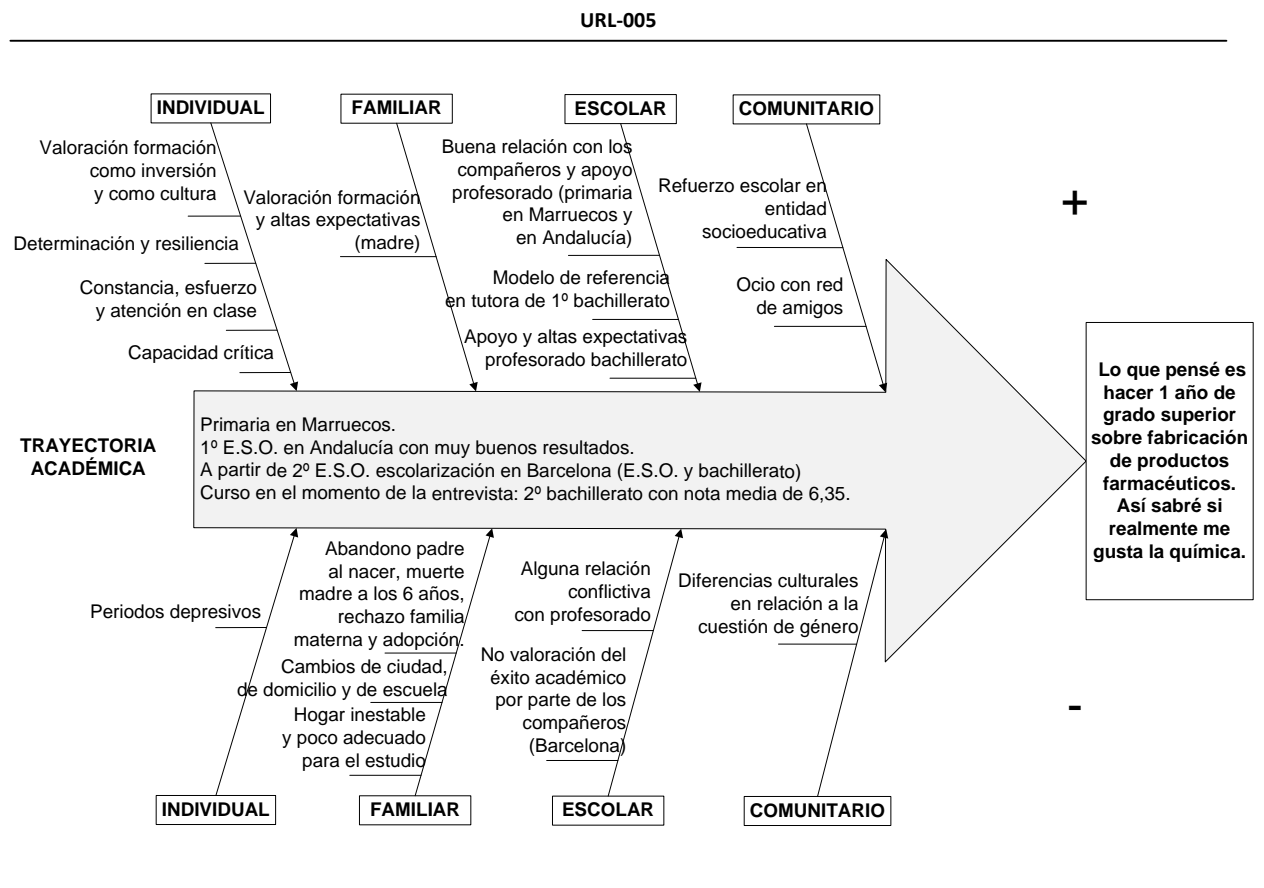
En el ámbito más personal la chica también menciona el apoyo de una amiga, con la que acostumbra a pasar su tiempo libre.

### 3.2.2 Condiciones de posibilidad en todos los ámbitos y factores de apoyo bidimensional

En estos 6 casos se han detectado condiciones que ayudan al éxito en todos los ámbitos pero se identifican como palancas con alta incidencia factores correspondientes a 2 dimensiones. Como en el resto de casos, estos apoyos explican la superación de situaciones de hándicap o adversidad.

#### URL-005: “Yo desde pequeña siempre he visto los estudios es la única manera de salir adelante, era como mi único salvavidas.”

Chica marroquí con una trayectoria familiar complicada e inestable.



Su padre biológico abandono a la madre biológica a los 3 meses de embarazo, esto motivó a la madre a intentar emigrar a España, como relata la joven:

*“(...) ella quería venir aquí, porque allí era mal visto que no tuvieras padre. Primero mi madre era vista como una cualquiera, segundo yo era la hija del pecado, y era como que yo al fin y al cabo iba a ser como mi madre, iba a tener una vida miserable.” (Joven)*

En el viaje en patera hacia España la madre murió y la familia materna la dieron en adopción.

*"(...) su familia no me quiso reconocer por el mismo motivo, porque no tenía padre." (Joven)*

Con la adopción tuvo que cambiar de ciudad (de Tánger a Casablanca).

*"(...) fue cambio de ciudad, familia, de entorno, de costumbres, el norte no es igual que el centro, las costumbres son distintas, estar en una familia que no conoces a la gente, ir al cole, empezar una nueva vida." (Joven)*

Cursó la primaria en Marruecos, episodio de su vida que la joven describe de la siguiente manera:

*"Estuvo bien con los compañeros, los profes también me entendían, me ayudaban cuando tenía algún problema de aprendizaje. Porqué para mí era complicado el francés, porque en tercero de primaria en Marruecos ya empiezas a introducir el francés, y era para mí difícil y me ayudaban mucho. En Marruecos la escolarización no es obligatoria, aconsejan que lleves a los niños al cole, pero si los llevas tampoco pasa nada, no te multan." (Joven)*

Cuando ella cursaba 1º de E.S.O. emigró con su madre a España, pero por problemas con los papeles de la adopción tuvo que pasar un año viviendo en un centro de acogida en Andalucía.

*"Lo aprendí bien el idioma en el centro de menores que estuve, tuve que estar allí, porque cuando yo llegué a Algeciras cuando les dio mi madre los papeles de adopción había algo que no cuadraba, era la adopción como no legal, y era como traer a un niño menor que no es nada tuyo, entonces me llevaron a un centro y mi madre se tuvo que volver aquí a Barcelona, tuvo que volver a Marruecos a volver a hacer la adopción bien y todo se arregló. Entonces pasé allí un año completo y cuando pudo legalizar la adopción me trajo aquí." (Joven)*

Al llegar a Barcelona, se encontró con dificultades de relación con los compañeros por ser buena estudiante.

*"(...) fue un cambio aquí, porque la gente te miraba raro ya solo por eso, porque sabes mates ya te miran como el empollón, el que no sale de su casa, el que está siempre con los libros, que no tiene vida social. Y fue chocante para mí, porque estas acostumbrada a que lo bueno es estudiar, y cuando vienes aquí es como que no, que no tienes que saber mates si quieres ser popular o si quieres tener buenos amigos, o hasta si quieres acercarte al típico chico que te gusta que suele ser el tonto, tenías que no saber mates...o que ser como la típica chica bonita pero tonta. . Entonces ha sido un cambio drástico para mí, y no lo supe llevar en su momento. Entonces yo también me decía no tengo que estudiar tanto, porque te hacen ver que eres la "rara" y nadie quiere ser raro, entonces para ser lo más normal posible tengo que saber menos mates, menos lengua, menos eso y lo otro..." (Joven)*

Su situación residencial ha seguido siendo inestable desde su llegada a Barcelona, porque la madre viaja mucho por trabajo, pasando largos periodos sola o compartiendo la casa con gente desconocida.

*"Por ejemplo cuando llegué aquí piensas ahora viviré con mi madre, genial. Y te encuentras que tu madre tiene que trabajar de noche, con una niña de 13 ó 14 años tienes que pasar la noche sola en casa, tienes que preparar la cena tú misma, tienes que hacer un montón de cosas, tienes que ser autónoma." (Joven)*

*"En 1º de Bachillerato empecé a vivir sola, me mudé de esa casa, alquilamos otra y estaba completamente sola allí, tenía 17 años. Mi madre me pagaba la casa, la comida, me daba dinero para mí. Económicamente nunca viví mal gracias a mi madre." (Joven)*



*“También por temas económicos mi madre tuvo que alquilar habitaciones (...) Eran personas que conocía mi madre de “hola y adiós”(…). Normalmente suele meter a chicas, aunque hubo casos que metía a chicos, porque no daba para tanto el dinero, entonces yo tenía mi habitación que la cerraba con llave, es decir en tu propia casa tienes que cerrar tu habitación con llave. (...) Y era pensar, bueno me pongo a ver la tele...porque estudiar tampoco se podía.” (Joven)*

La joven comenta que nunca ha tenido a nadie que le ayude a hacer los deberes en casa, pero sí que su madre le ha transmitido la importancia de la formación y la joven reconoce tener a su madre como referente.

*“Ella me dice, puedes ganarte la vida de cualquier tontería, y lo puedes hacer, pero la vida que te estoy dando ahora mismo, no es la mejor, hay una vida mejor que solo te la pueden dar los estudios y tú misma. Si no lo haces, vas a acabar haciendo lo que yo hago.” (Joven)*

A lo largo de su escolaridad ha recibido acompañamiento emocional de los tutores y sobre su última experiencia comenta que ha encontrado en su tutora un modelo de referencia. Esta profesora que la orientó a nivel emocional y orientativo era su profesora de química, materia por la que la joven ha decidido orientar su formación.

*“Mi tutora de 1º de bachillerato era súper importante, porque gracias a ella intenté cambiar muchas cosas. (...) me gustaría ser como ella en la vida. (...) Y desde entonces es cuando empecé a reaccionar, porque a ella se le nota que aunque no quiera hacer algo, siempre lo acaba haciendo, y a mí me gusta, yo creo que siempre debemos tener una persona como ella en nuestra vida.” (Joven)*

Se trata de un centro con mucho alumnado extranjero donde se desarrolla una importante labor de orientación y acompañamiento educativo.

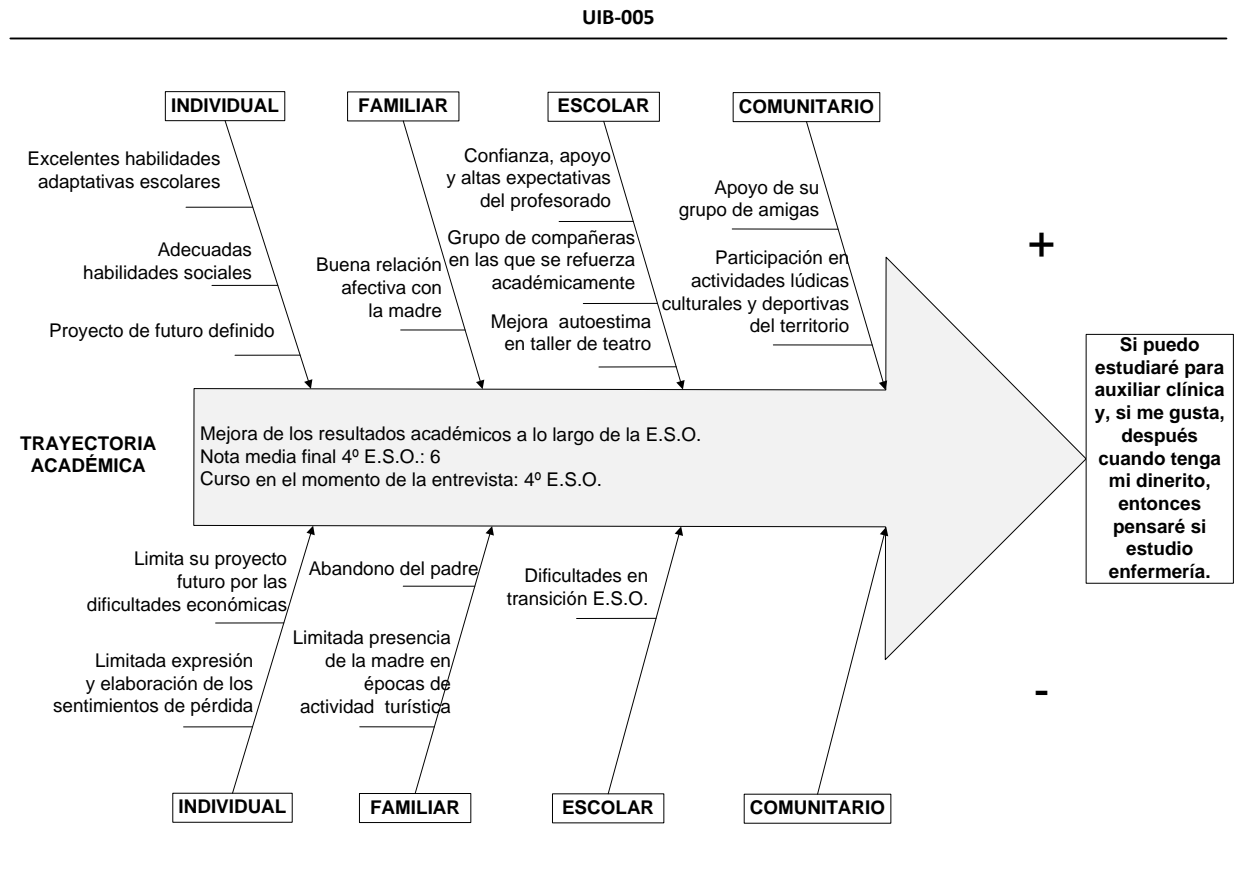
Ella también valora mucho la formación como posibilidad de cambiar su situación social y económica y romper con las tradiciones culturales de su entorno familiar.

*“Porque en Marruecos la mentalidad es que la chica estudia secundaria, hasta Bachillerato y luego ya sale y se queda en casa y tiene su vida, pues a mí no me gusta esa vida de estar en casa encerrada, criando a niños. Se lo comentaba a mi madre, porque ella siempre hacía la típica broma de que; ya eres una mujer, a ver cuándo te casas, típica, cuando tenía 11 años... Mi hermana es ama de casa, ha nacido para eso, y ella me decía tienes que lavar los platos, tienes que cocinar, y yo acababa harta de ese rollo. Entonces yo le decía a mi madre voy a estudiar, voy a tener mi propio trabajo y me casaré cuando yo quiera, no cuando tú quieras. Porque allí el matrimonio es que alguien te mantenga después de tus padres, pero si tú te mantienes a ti misma pues tú te casas cuando tú quieras, las decisiones no las toma nadie por ti. (...) Por eso me gusta estudiar desde pequeña.” (Joven)*

Aunque tiene dudas sobre sus preferencias formativas, tiene claro que quiere estudiar y tiene elaborado una planificación de futuro que pasa por hacer primero un grado superior sobre fabricación de productos farmacéuticos para después, si le gusta, hacer la carrera de ingeniería química.

**UIB-005: “Ha conseguido compensar las dificultades familiares con una importante dedicación a los estudios.”**

Chica de familia monoparental con buenas capacidades académicas y una evolución muy positiva en su trayectoria escolar.



Tiene buenas habilidades de relación con sus iguales y con los adultos de referencia en el instituto, no presenta problemas de conducta y muestra excelentes habilidades adaptativas escolares y determinación.

*“Un día decidí que tenía que estudiar y lo empecé a hacer.” (Joven)*

Sabe muy bien lo que quiere hacer en los próximos años, eso le ha dado energía y le ha permitido invertir su tiempo de manera eficaz, tomando decisiones coherentes. Limita su proyecto futuro por las dificultades económicas presentes en su casa: en lugar de pensar en estudiar enfermería, decide estudiar auxiliar de clínica.

Vive con su madre desde que su padre las abandono recientemente. Esta situación afectó a la calidad de vida del hogar, provocando una pérdida dramática de ingresos (el padre no mantiene contacto con la familia ni aporta recursos económicos). Aunque la madre no puede ofrecerle seguridad económica y su presencia en la vida familiar es limitada en el periodo de

actividad turística, madre e hija mantienen una relación afectiva segura y consistente y la madre aporta un apoyo claro a la actividad académica, sociocultural y social de su hija.

*"(...) el abandono del padre y las dificultades de la madre le han creado un problema tras otro."  
(Tutor del centro escolar)*

*"Desde que se fue mi padre nadie me ayuda, mi madre tiene otros problemas. Pero no la necesito, tampoco me podría ayudar mucho, cada vez menos."  
(Joven)*

La joven ha conseguido compensar las dificultades familiares con una importante dedicación a los estudios y participando con interés a la dinámica sociocultural y educativa del instituto, que es un centro muy activo y se ha convertido en una comunidad coherente e interesante para la joven. Se ha sentido especialmente vinculada, a lo largo del último año, con los docentes movilizados por la huelga de educación, vivida intensamente en su instituto.

*"(...) Me gusta más el instituto, me tratan como una persona normal, puedo hablar con las profesora."  
(Joven)*

Ella misma destaca el papel que representó el teatro, realizado en el instituto, para desarrollar y expresar sus habilidades.

*"El taller de teatro que hacíamos en segundo me fue bien, descubrí que podía acordarme de textos largos y, además, me sentí muy segura de mi misma. A veces lo pienso, era una asignatura y fue genial: divertida, aprendí muchas cosas, me esforzaba... El instituto empezó a ser un buen sitio."  
(Joven)*

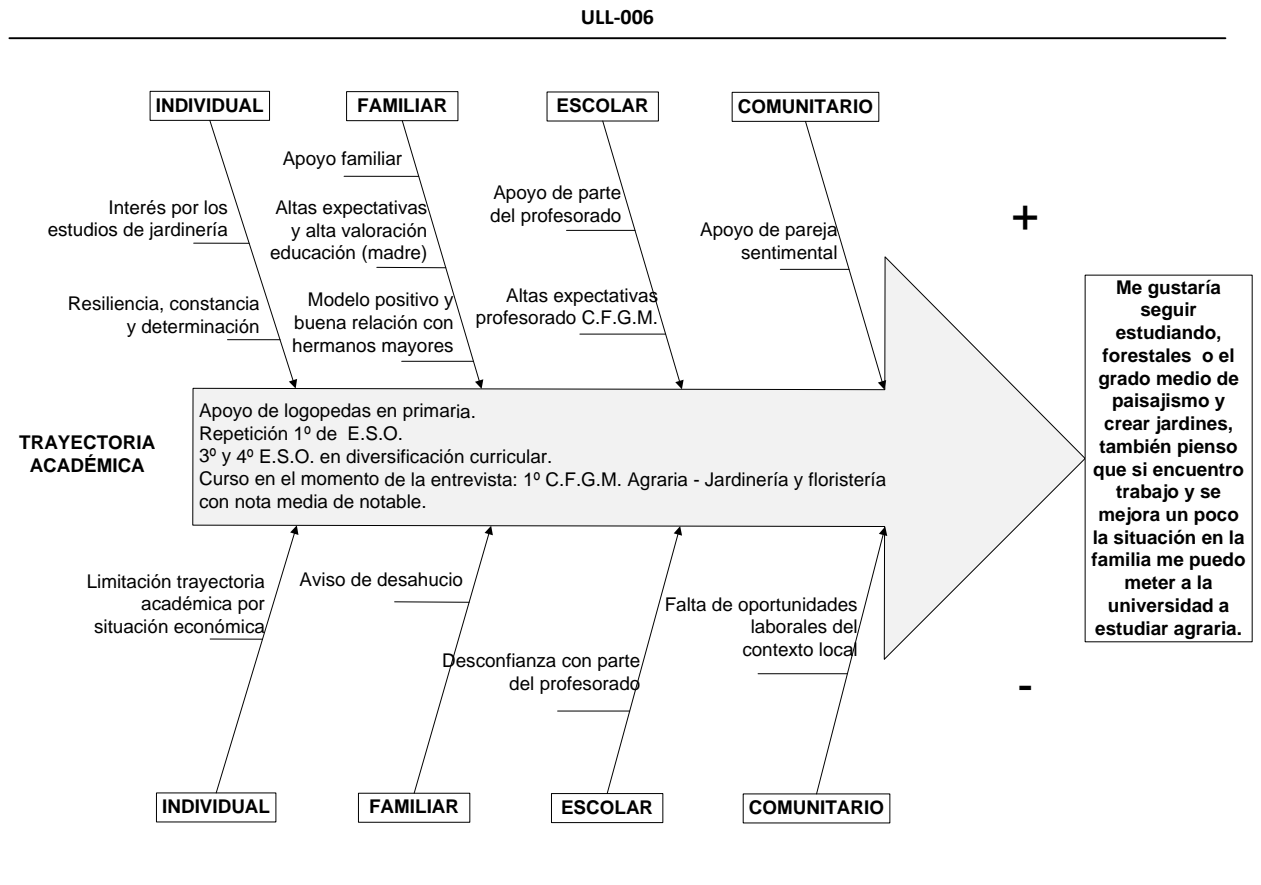
Dispone de una red social dentro y fuera del instituto en la que se apoya y con quién desarrolla actividades lúdicas en el territorio.

*"Nos juntamos tres amigas y trabajamos juntas, nos apoyamos. Eso nos va bien. Nos pasamos apuntes, hacemos los trabajos juntas, nos entendemos bien."  
(Joven)*

*"Las amigas, ya está. Nadie más. ¿Quién me podría ayudar, el cura? Ja ja ja"  
(Joven)*

**ULL-006: “Me gustaría trabajar para ayudar a mi familia a tener una situación más aliviada.”**

Chico de padre español y madre venezolana que destaca no sólo por sus notas, sino especialmente por su disposición y entusiasmo para los estudios, además de su voluntad y firme propósito de salir adelante para ayudar a su familia.



La situación económica es muy precaria y de momento uno de sus principales problemas es la hipoteca que tienen y sobre la que están en proceso de desahucio. Esta precariedad económica es vivida como debilidad y como fortaleza al mismo tiempo por el joven, porque de una parte le angustia el futuro y le entristece ver a sus padres preocupados pero de otra parte ese mismo hecho, le dan razones y fuerzas para esforzarse más en los estudios e intentar ayudarles.

*“Si me ha afectado el tema económico, pero también me ha servido para madurar, para creer en mí mismo para darme cuenta que la vida no es fácil, porque conozco mucha gente que se toma la vida como si fuera algo fácil, que es vivirla y ya. Pues esta situación me ha demostrado que si quieres algo tienes que luchar por ello. Mi padre lleva dos años en el paro y por otro lado la hipoteca, eso lastima realmente, pero por otro lado te hace más fuerte, da angustia pensar que se puede perder, pero pienso lo que no te mata te hace más fuerte. A veces me cuesta ver las*

*cosas de esta manera positiva, después cuando ya me calmo pues me digo estas cosas para levantarme, siempre intento ayudarme a mí mismo". (Joven)*

*"(...) ahora mismo él está arreglando una furgoneta que su hermano había dejado en el garaje, porque él dice que cuando termine el grado medio, si tiene la furgoneta ve más posibilidades de ir por ahí y arreglar jardines, o hacerse autónomo para ir ofreciendo su trabajo a quienes tengan jardines." (Madre)*

El joven expresa que a diferencia de los estudios de E.S.O., los estudios de jardinería le motivan e interesan hasta el punto de querer ir más allá de los contenidos que ve en clase, investigando por su cuenta o escribiendo a los profesores planteándoles preguntas sobre los temarios.

*"Jardinería es otro mundo porque además que es algo que me gusta, me interesa, (...) pero bueno es que creo que durante la E.S.O. casi que tenía que obligarme a estudiar y aunque no me gustaba conseguí sacar el curso con buena nota. Ahora como me gusta lo que estoy haciendo no me cuesta tanto leer los apuntes..." (Joven)*

Una de las fortalezas más importantes de su éxito en los estudios lo representa la familia y más concretamente la madre, quien ha estado cercana a él, brindándole apoyo moral y material en lo que ha podido, ofreciéndole inspiración con su espíritu resiliente y luchador y transmitiéndole una alta valoración de la formación y altas expectativas de éxito del joven.

*"Me apoyan pero especialmente mi madre, ella está más cercana y es quien está pendiente de todo, ella muchas veces ha sacado la familia adelante ella es verdaderamente una luchadora. Creo que ella ha vivido tanto que se ha hecho fuerte a base del palo que ha recibido, a veces hay problemas y ella como que ya los ha vivido y entonces ya sabe qué hacer..." (Madre)*

*"Es que yo pienso que la educación además de darte una cultura te da un nivel personal de saber estar, de saber tratar, está claro que una persona que no tiene unos estudios no se puede defender en la vida de la misma manera..." (Madre)*

De otra parte, en la familia también ha sido importante el papel que han tenido sus cuatro hermanos mayores que se han interesado en aconsejarle y en motivarle respecto del valor de los estudios. Representan debilidades provenientes de la familia algunos problemas de tipo relacional primero con un hermano que durante una etapa se ausentó de la familia por ocuparse más de sus propios hijos, y luego con su padre. El joven declara que se siente mal ver a su padre preocupado y deprimido por los problemas económicos.

En su camino como estudiante el papel del profesorado ha sido en los dos sentidos, tanto como fortalezas y en menor medida como debilidades. Fortaleza porque ha tenido profesores que se han implicado con él y que se han interesado en su bienestar más allá de la relación profesor-alumno. Luego en las relaciones dentro del aula ha sido de especial importancia para él aquellos profesores que le han motivado a creer más en sus competencias personales para el estudio.

*"Durante la secundaria tuve un profesor que también le dio clase a mis hermanos que también me apoyó me ayudó en muchas situaciones en primero que las cosas no me salían muy bien, y mi tutora de diversificación también me animaba, eran personas que me subían la autoestima, me*

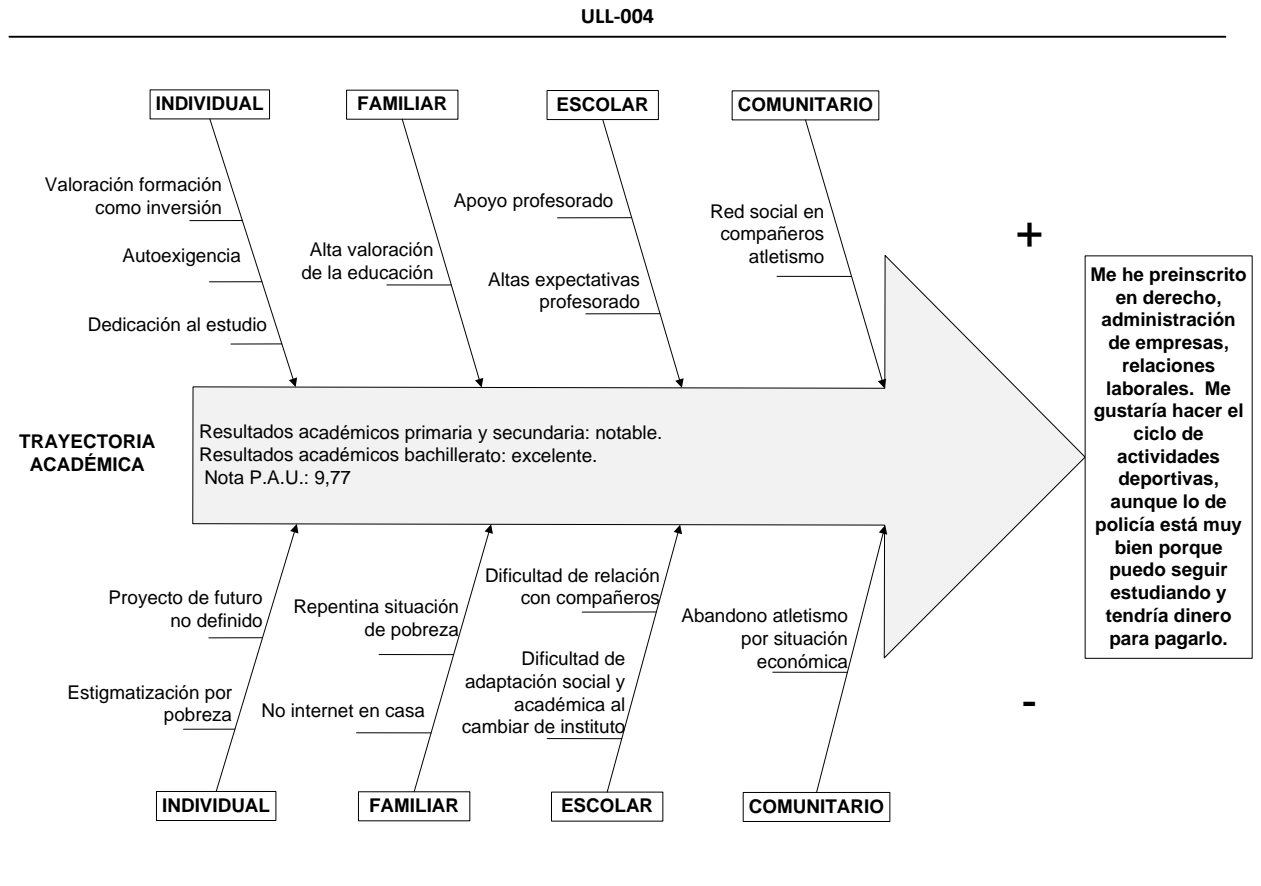
*daban ganas de seguir, si sacaba un 4 en un examen me decían que yo era capaz de sacar 6 en el siguiente y era verdad yo lo conseguía entonces puedo decir que eso me ayudo.” (Joven)*

*Y debilidad porque ha tenido algunos profesores que no han sido honestos con él respecto de la opinión que tenían de sus capacidades reales.*

*“Ha habido varios profesores que me han motivado pero luego he sentido que me han fallado por ejemplo diciéndome que si puedo lograr las cosas y luego por las espaldas diciendo que no y cosas así, me acuerdo de una profesora que tuve en primaria de refuerzo para el tema de lengua, ella me decía que si podía superar el problema y después a la tutora le decía que yo no servía para aprobar que yo debía repetir.” (Joven)*

**ULL-004: “Fue como una obsesión para mí, como todo se vino abajo en mi familia, lo único que me podía era estudiar.”**

Chica de familia biparental que se ha encontrado en una situación de pobreza repentina.



Caso de una joven que siempre ha sido buena estudiante, pero que tras la crisis económica de la familia (sus padres han pasado de forma repentina de ser propietarios de un bar a tener problemas para pagar la hipoteca) se ha dedicado completamente al tema de los estudios ya que manifiesta que es lo único que le queda.

En el último año, en segundo de bachillerato debido a la situación económica tuvo que cambiarse de centro educativo, ese cambio le permitió identificar fallos en su forma de aprendizaje, su dedicación y voluntad le permitieron no solo corregir sus fallos sino destacar respecto de su grupo.

*“Creo que mis esfuerzos van a valer la pena, que al final mis estudios me van a dar mi futuro, me encantaría tener algo ganado por mí misma por mi esfuerzo, porque he sacrificado muchas cosas en función de un futuro...” (Joven)*

También muestra un sentimiento de estigmatización por su situación económica que afectó sus relaciones con sus iguales.

*“Cuando las cosas se empezaron a ponerse mal económicamente en mi casa nunca pedí ayuda porque sentía vergüenza, ahora pienso mira tú que tonta era. (...) Una vez en clase la profesora dijo delante de todos que si no tenía dinero para una libreta, dije que si tenía pero era mentira.” (Joven)*

*“Lo que pasa es que la situación económica de mi madre me hacía sentir inferior y me alejaba, es que me afectaba muchísimo, cuando vas a tomarte algo y sabes que no tienes y las demás se sienten superiores (...)” (Joven)*

Para compensar estas dificultades resultó crucial para ella contar con una red de amigos del club de atletismo dónde entrenaba.

*“Hice montón de amigos en el club de atletismo, esta fue mi mejor etapa, tenía como 11 años, de hecho en la época que no me llevaba con los de clase, pues salía con los de atletismo, y era como una motivación, salir con ellos, éramos como una piña, salíamos en carnavales y en momentos puntuales y para mí era una gozada!” (Joven)*

A nivel escolar, los profesores del último instituto, una vez que fueron completamente conocedores de la situación económica, se mostraron comprensivos y flexibles. Le ofrecieron ayuda (especialmente la tutora de segundo de bachillerato) para que pudiera nivelarse con el nuevo centro, ya que a pesar de ser una alumna brillante no mostraba autonomía en los procesos de aprendizaje. Ha tenido dificultades de relación con sus compañeros, pero en el último curso ha conseguido superarlos.

*“El cambio fue abrirme y hablar con todo el mundo, es que antes les tenía miedo, la tutora me decía que era yo que veía todo mal, también que fui haciendo buenas amigas que me ayudaron y me dijeron que lo que me faltaba era confianza.” (Joven)*

La fortaleza más importante es el apoyo que recibe de su familia. Sus buenas calificaciones son como motor para su familia, que siente con ello que todos los sacrificios han valido la pena.

*“Que apruebe es el orgullo mío y el del padre, porque es nuestro trabajo. Para nosotros es como la luz que alumbra, es que sólo por eso siento que ha valido la pena tanto sacrificio, valió la pena pasar hambre y todo, es que es un orgullo.” (Madre)*

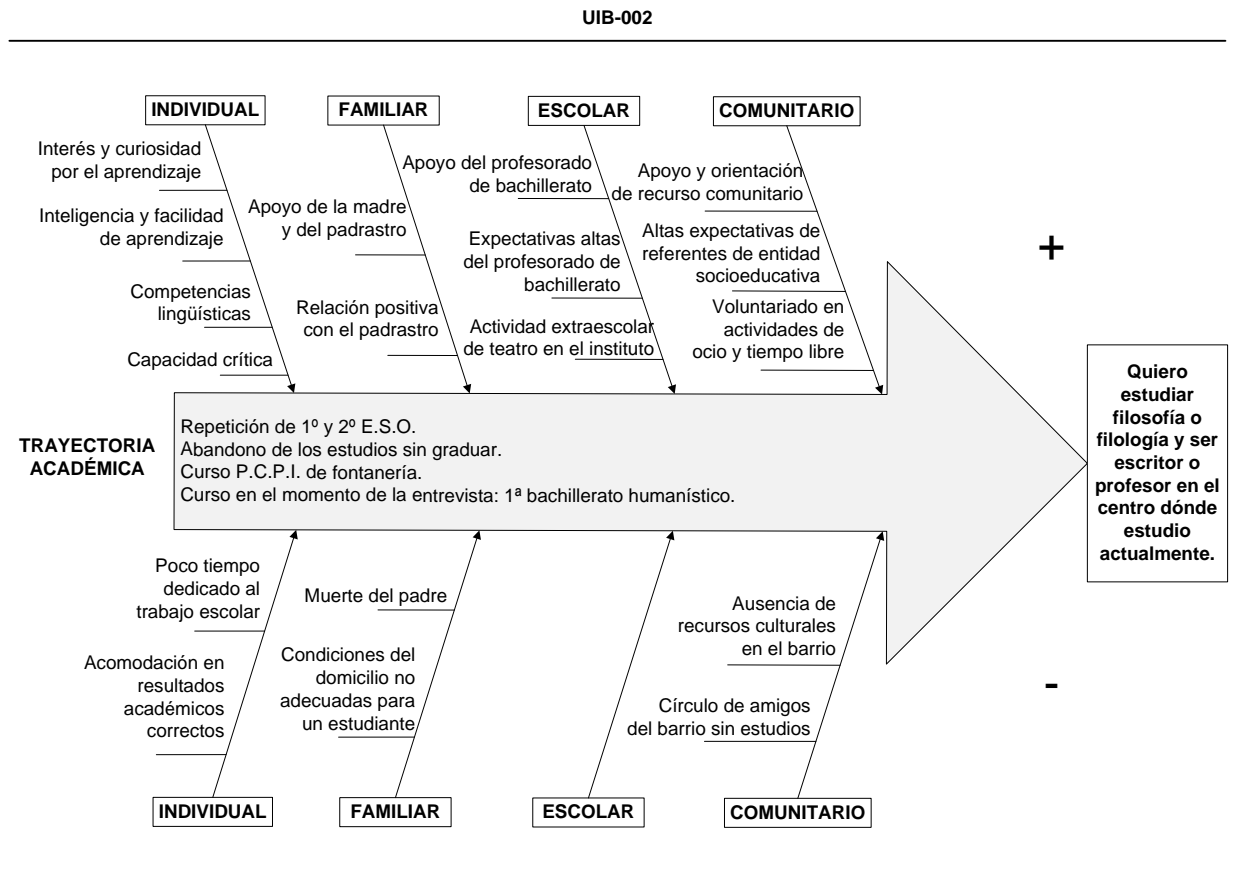
También ha recibido apoyo económico y acompañamiento de una tía en los momentos difíciles.

*“Un par de veces que mi tía sabía que tenía un cumpleaños de alguna amiga pues me compraba el regalo, una vez me trajo ropa para que no se rieran de mí. A veces cuando tenía hambre ella pasaba por aquí y me llevaba una tortilla. Ella es como mi segunda madre porque todo se lo contábamos a ella, pues me escuchaba porque imagínate todo el día sin hablar yo necesitaba hablar y con mis padres imposible porque estaban todo el día metidos en el bar.” (Joven)*



**UIB-002: “Sólo con un P.C.P.I. a él le quedaba poco. Él se dio cuenta, que él tenía que haber continuado haciendo la E.S.O.”**

Chico que gracias al apoyo comunitario reorienta su trayectoria tras haber abandonado los estudios.



La trayectoria académica de este caso es discontinua: tras abandonar los estudios sin graduar la E.S.O., el joven se incorporó a un curso de formación ocupacional que le permitió descubrir que su vocación se orientaba más hacia el estudio que a la formación ocupacional.

El joven realizó un curso de fontanería orientado por la madre:

*“Cuando me dijo que lo dejaba le dije “si tu lo dejas no vas a estar sin hacer nada, vas a tener que hacer algo”. Y lo metí a Naüm porque hacen el cursillo de fontanería (...)” (Madre)*

Con el apoyo y confianza de los referentes educativos de la entidad, el joven reorientó su formación:

*“(...) yo creo que nosotros le influenciamos mucho porque vio personas comprensivas que estábamos con él, que le dábamos la razón porque él tenía capacidad para hacer un bachillerato delante de sus padres.” (Educadora)*

*“(...) yo ya empecé a ver que él tenía capacidades para hacer más de un PQPI y entonces yo ya le puse temario más elevado.” (Educadora)*

Como fortalezas individuales cabe destacar su buena capacidad intelectual, su interés y curiosidad hacia temas poco frecuentes entre las predilecciones de los jóvenes (temas de historia, política, filosofía, poesía, teatro, etc.). Asimismo, sabe autoregularse y buscar los recursos necesarios para afrontar su escolaridad.

*"(...) y sobre todo me interesé mucho en filosofía porque además en cuarto de E.S.O. empecé a hacer ética y me interesó mucho." (Joven)*

Como debilidades individuales cabe citar que se acomoda fácilmente a unos resultados escolares cercanos al 6. No es muy ambicioso con las calificaciones aunque podría mejorarlas sin mucha dificultad. No dedica mucho tiempo al estudio que de hacerlo seguro que supondría una mejora notoria de sus resultados académicos. Al reincorporarse a la escuela tras haber abandonado temporalmente los estudios el joven recibió apoyo por parte del profesorado, que tienen altas expectativas sobre sus posibilidades de realizar una carrera universitaria.

*"Cada vez que saco buenas notas con ellos se alegran muchísimo. Entonces claro, es un apoyo muy importante por parte de los profesores." (Joven)*

El joven también menciona su participación a una actividad extraescolar de teatro, ya que le ayuda a desconectar de la rutina de la escuela.

A nivel familiar, sus padres se separaron cuando él nació, su padre ha muerto recientemente y su madre tiene una relación sentimental con un hombre al que el joven considera como un padre. La madre y su compañero sentimental valoran muy positivamente los resultados escolares del joven, le refuerzan y apoyan. Las condiciones del domicilio no son las más adecuadas para un estudiante, que estudia con frecuencia en bibliotecas.

*"(...) como dificultad tengo que entre que vivo en Son Roca que es un barrio bastante ruidoso y que en mi casa también somos muchos. Son cuatro personas y aparte mi primo que siempre está allí pues entonces a lo mejor me cuesta concentrarme para estudiar." (Joven)*

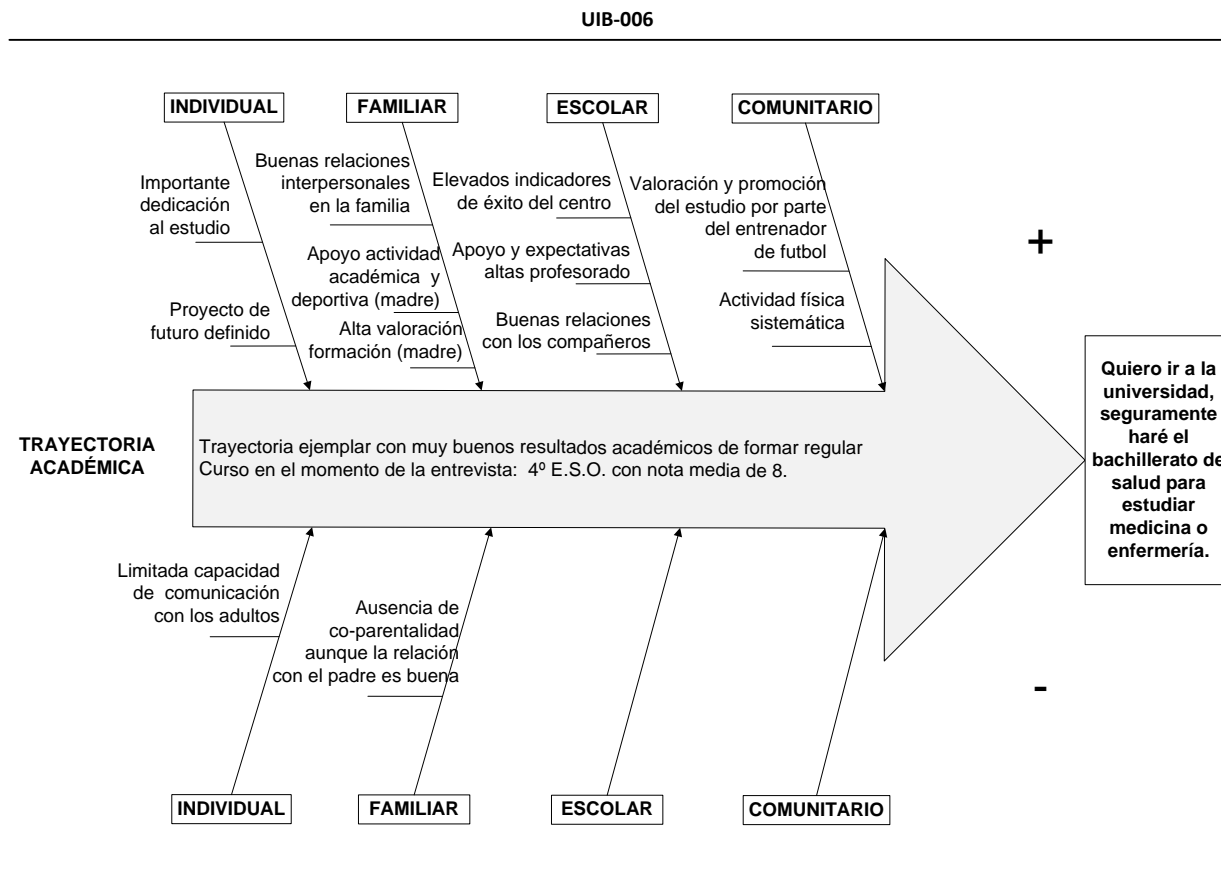
La ausencia de recursos culturales en el barrio y la falta de amistades con los mismos intereses culturales que él, no permiten que el joven canalice sus inquietudes.

*"(...) los amigos que tengo ahí en Son Roca, pues a lo mejor el que más tiene un graduado escolar y ya está. Pues claro, soy como un poco el raro." (Joven)*

*"No tengo a nadie con quien ir (a actividades culturales) pero la verdad es que a mí me encantaría. Sí." (Joven)*

**UIB-006: “Me gusta hacer lo que tengo que hacer.”**

Chico con unos resultados académicos excepcionalmente altos y una trayectoria muy regular, becado en un centro concertado de un barrio popular.



Este joven se caracteriza por su dedicación al estudio, él se define como trabajador y su tutor del centro escolar lo define como un joven responsable.

*“Siempre he estudiado lo que tenía que estudiar y me ha ido bien.” (Joven)*

Vive con su madre y su hermana de 13 años desde que sus padres se separaron. La figura parental de referencia es la madre pero también tiene buena relación con el padre. La madre respeta y reconoce el proceso educativo del hijo apoyándolo en lo que puede y tiene unas expectativas positivas sobre las posibilidades de éxito de su hijo.

*“Mi hermana también estudia y saca buenas notas. En mi casa es lo normal.” (Joven)*

La madre no puede ofrecer una seguridad económica y disponen de recursos limitados. Dicha situación pone en peligro la continuidad de los estudios, en especial en el nivel universitario.

A nivel escolar el joven se siente apoyado por los profesores, que tienen altas expectativas sobre sus posibilidades de realizar una carrera universitaria. También tiene buena relación con sus compañeros.

*“Me han ayudado todos los profesores, es un colegio muy normal y como me conocen bien me apoyan, como a todos.” (Joven)*

*“Además, como es un buen deportista, es un chico popular.” (Tutor del centro escolar)*

El entrenamiento deportivo regular es vivido como una referencia divertida, saludable y educativa. Por las declaraciones de todos los informantes, el fútbol es un factor de integración, complementario de la actividad formativa realizada en el centro.

*“(…) el entrenador cada semana revisa cómo van los estudios y pregunta al colegio y a mi madre. Si no estudias no te dejan entrenar o jugar.” (Joven)*

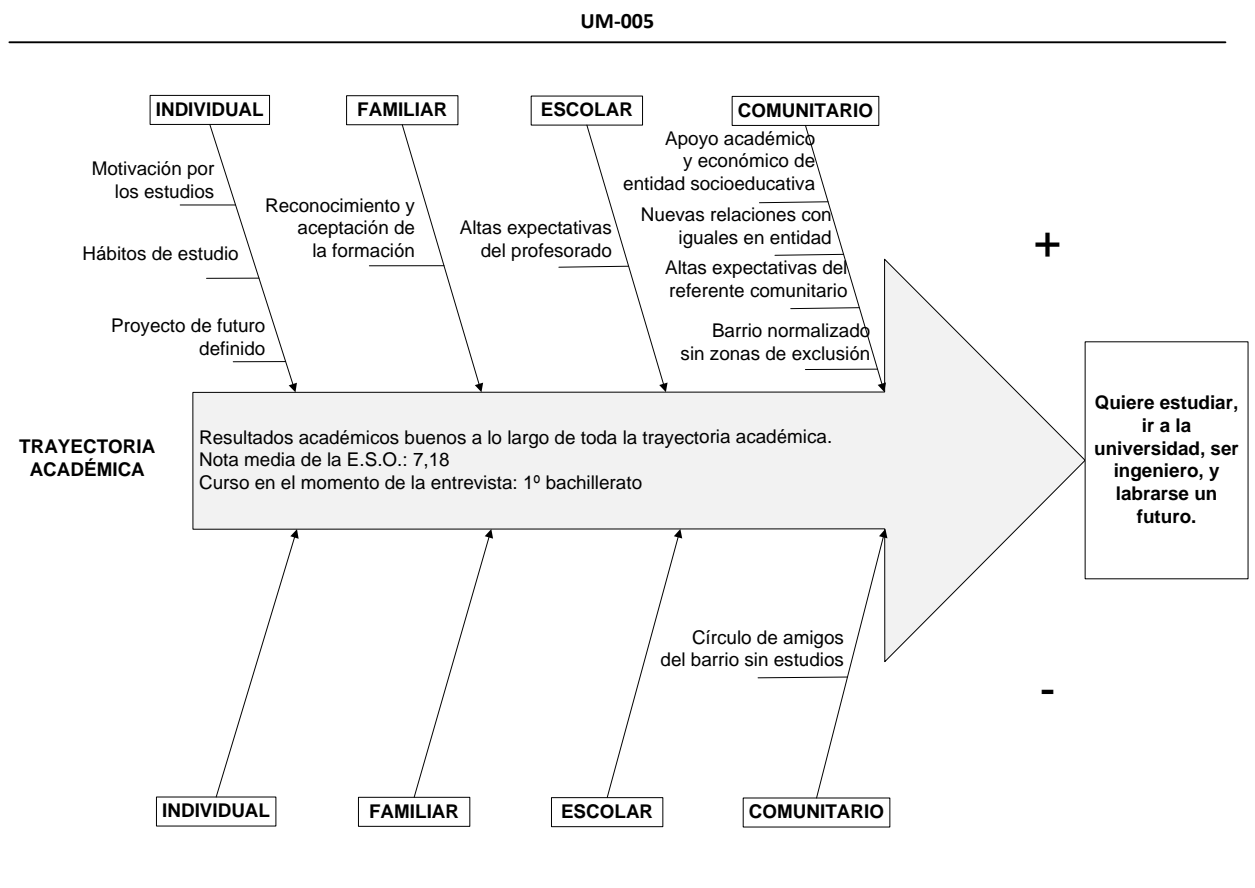
*“El deporte es su otra vida.” (Tutor del centro escolar)*

### 3.2.3 Condiciones de posibilidad en algunos ámbitos y apoyo intensivo bidimensional o unidimensional.

En los siguientes 9 casos las condiciones de posibilidad no son siempre favorables y se siguen manteniendo factores negativos o frenos del éxito educativo. Tan sólo se identifican palancas con alta incidencia en factores correspondientes a 2 dimensiones o a 1 dimensión. En este caso emergen de las narrativas de los participantes una gran valoración sobre su influencia positiva o incluso salvadora.

#### UM-005: “El recurso comunitario le está apoyando mucho tanto a nivel académico como económico.”

Chico de etnia gitana con buenos resultados académicos a lo largo de toda su escolarización.



El joven se define como buen estudiante, muestra motivación por los estudios y tiene claro los estudios que quiere cursar en el futuro.

*“Los buenos resultados son gracias a su perseverancia y a su hábito de estudio.” (Joven)*

Y afirma que las principales dificultades que ha tenido en su camino como estudiante han sido económicas y familiares.

*“Sus dificultades han sido sobre todo económicas, a veces ha empezado el curso sin libros y eso le ha desmotivado y ha bajado su rendimiento académico.” (Agente comunitario)*

Mientras que el agente escolar reconoce la existencia de un apoyo familiar, y la madre expresa valoración por la formación, el joven afirma haber recibido poco apoyo de su familia.

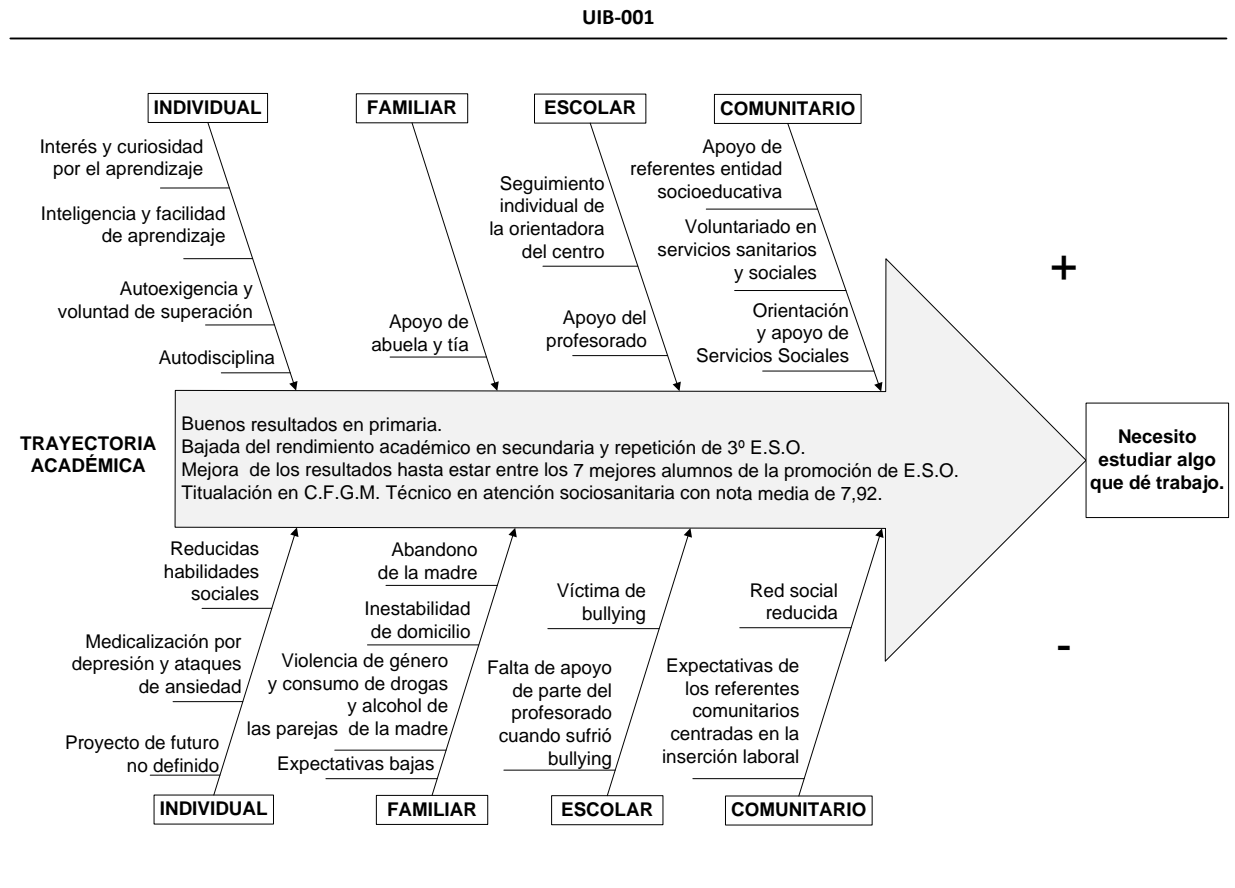
*“En mi casa siempre hemos favorecido el estudio, desde que era pequeño, a él y a sus hermanas.” (Madre)*

*“A veces tienen otros problemas y no pueden estar motivándome en mis estudios.” (Joven)*

A nivel comunitario ha recibido apoyo de una entidad socioeducativa muy integrada en el territorio, concretamente ha participado en un programa que tiene por objetivo que el alumno termine la secundaria y continúe en estudios postobligatorios. Esta entidad le ofrece refuerzo educativo y ayudas económicas para material escolar. El joven reconoce que además esta entidad le ha permitido conocer otros jóvenes de su edad en la misma situación que él, ya que la mayoría de sus amigos del barrio no estudian como él.

**UIB-001: “No quiero ser como mi madre, es lo único que tengo en la cabeza, tengo que estudiar.”**

Chica con una trayectoria de elevada complejidad social. La situación familiar provocó que la joven residiera temporalmente en centros de protección de menores.



Su situación actual es precaria dado que comparte residencia con un hermano, ya que su madre la sacó del domicilio familiar aun siendo menor de edad (17 años). Los problemas económicos y familiares le han generado múltiples problemas de salud a lo largo de su trayectoria.

*“Y parece que estoy bien pero luego mi madre hace algo y me vengo abajo.” (Joven)*

Ha encontrado en el estudio una forma de evasión de sus problemas familiares que no ha elaborado suficientemente.

*“He tenido una depresión desde los 16 que aún no la he superado, pero estudiar me ayuda en cierto modo porque me entretengo.” (Joven)*

Pero en su situación, la necesidad de trabajar para poder irse de casa de su hermano “distorsiona” esa necesidad de estudiar.

*“Yo lo que quiero es trabajar y irme a vivir sola.” (Joven)*

*“(...) le digo: lo primero que tienes que hacer es terminar una formación profesional que es lo más corto para encontrar un trabajo.” (Abuela)*

En este contexto, la presencia de la abuela y una tía protectoras que actúan paliando las deficiencias de la madre son factores claramente positivos. De todos modos, en el seno de la familia se hacen pronósticos negativos en relación a la trayectoria de la joven, a la que se compara con la que siguió la madre. A lo que la joven responde con voluntad de superación para demostrar sus capacidades.

*“La familia me ayuda en cierto modo pero también es -no vas a ser capaz de-, -tu madre también empezó así-, -es que el bachiller es muy difícil-(...) no confían en mí.” (Joven)*

*“Y el que no confíen en mi me pone de tan mala leche que me esfuerzo el triple.”(Joven)*

A nivel individual cabe destacar también su interés y curiosidad por el aprendizaje y por nuevas adquisiciones.

*“Me puedo pasar horas investigando algo. Ahora cuando me aburro me pongo a mirar ruso o alemán o cosas de estas. (...) Yo no sé si es que soy friki o qué pero si me tocara la lotería lo invertiría en estudiar. (...) Me motivan más los trabajos porque es más buscar y currártelo que los exámenes. Me dedico cuando hay cosas que no me salen o cosas que no sé es cuando me pongo las pilas.” (Joven)*

Es muy autoexigente, constante y trabajadora.

*“(...) soy muy autoexigente. Ese es el único problema que tengo. No me permito sacar menos de un ocho. Me da muchísima rabia”. (Joven)*

Tiene bastante capacidad para comprender las cosas y se expresa correctamente, aunque presenta dificultades para expresarse ante grupos de personas y debe mejorar mucho en el área social dado que ahí no se maneja adecuadamente aunque aprende rápido y se adapta a la situación. No tiene un proyecto de futuro definido y aunque le gustaría estudiar, prima su necesidad de trabajar.

*“Es que tampoco sé que es lo que quiero estudiar. Yo me veo en todas las carreras pero no me veo... El FP que elegí fue porque metí nombres de todos los FP en una gorra y salió ese.” (Joven)*

A nivel escolar, destaca el seguimiento individual que se le ha ofrecido, especialmente la labor de la orientadora del centro.

*“(...) la persona que más valoro en este tema es a la orientadora. Porque si no hubiese sido por ella me parece que me habría ido a pique.”(Joven)*

Ella explica un episodio de agresión por parte de sus compañeros y la sensación de recibir poco apoyo por parte de algunos profesores en ese momento puntual. El agente escolar entrevistado no comenta este episodio, pero menciona que ya en primaria tenía problemas de relación con sus compañeros.



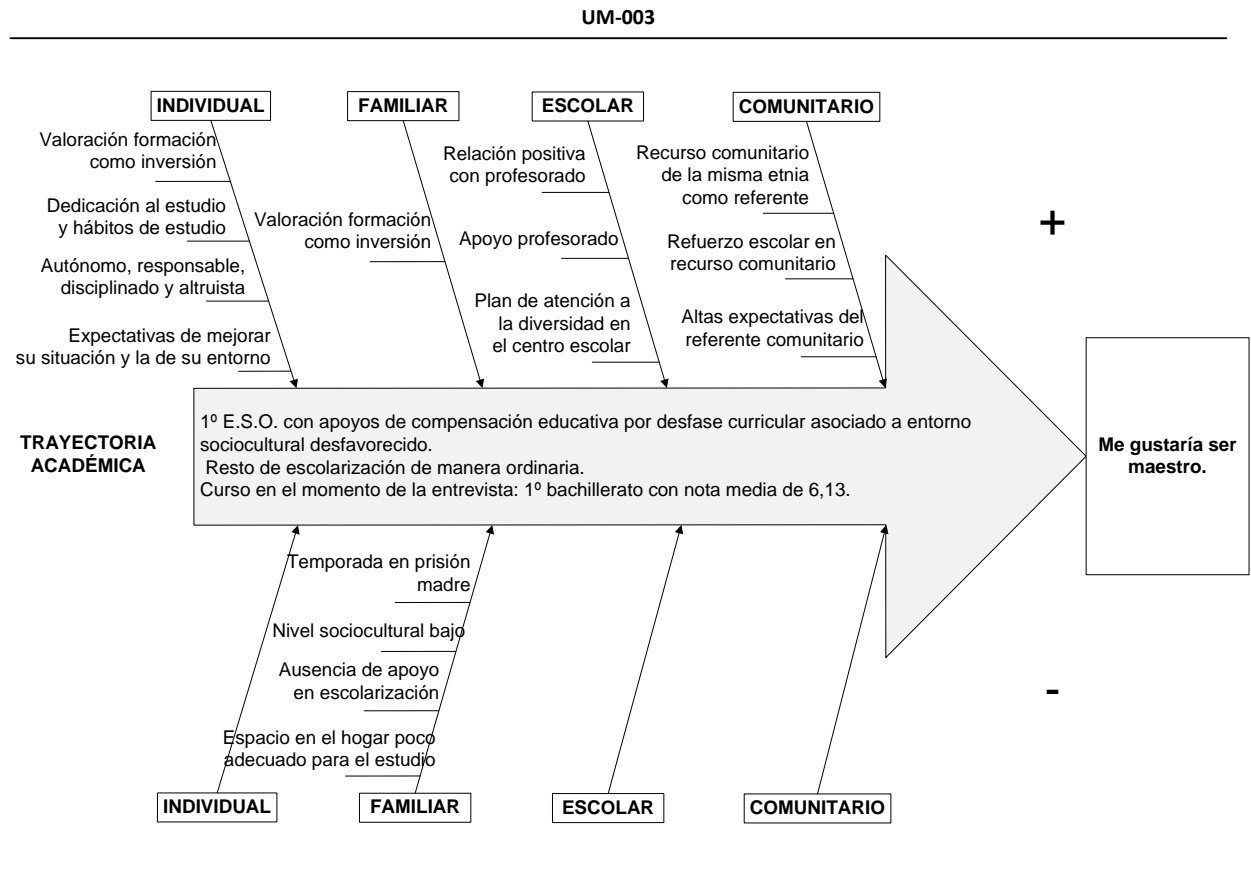
*"(...) niña muy introvertida que a nivel social prácticamente no se hacía con los compañeros de clase." (Orientadora del centro escolar)*

Académicamente el centro escolar presenta unos índices de fracaso escolar por debajo de la media y dispone de programas específicos de atención a la diversidad.

En el momento de la entrevista la joven finalizaba un Grado Medio de Técnico en Atención Socio-sanitaria, curso que pudo realizar con la ayuda de un recurso comunitario muy integrado en la comunidad, ya que su madre no quería que estudiara. La joven ha generado vínculos muy positivos con los educadores de esta entidad, que junto con el apoyo de los Servicios Sociales, han jugado un papel esencial en la orientación, guía y apoyo a la joven.

**UM-003: “Él quiere demostrarle a la gente del barrio que se puede hacer otra cosa como estudiar.”**

Chico de etnia gitana que está cursando 1º de bachillerato tras cursar 1º de E.S.O. con apoyos de compensación educativa, puesto que al llegar de primaria presentaba desfase curricular asociado a entorno sociocultural desfavorecido.



Esto supuso trabajar el currículum de 5º y 6º de primaria, pero el gran esfuerzo e interés del joven hizo posible que superara el curso y promocionara a 2º continuando la E.S.O. de manera ordinaria.

Los referentes educativos insisten en la constancia, esfuerzo y dedicación por parte del alumno para superar todos los cursos escolares, así como el interés para aprender, superar dificultades (la dificultad más notoria es la lectura comprensiva) y mejorar su situación y demostrar a su entorno que se puede tener un futuro mejor gracias a los estudios. Mantiene una relación afectuosa con el profesorado, debido también a su carácter sensible y cariñoso.

*“Creo que teniendo estudios puedo ser alguien en la vida y tener un futuro.” (Joven)*

*“Su única salida de aislarse de todas las dificultades que le rodean y lo que le da una satisfacción personal es estudiar y le dedica muchas horas es su hobby estudiar.” (Agente comunitario)*

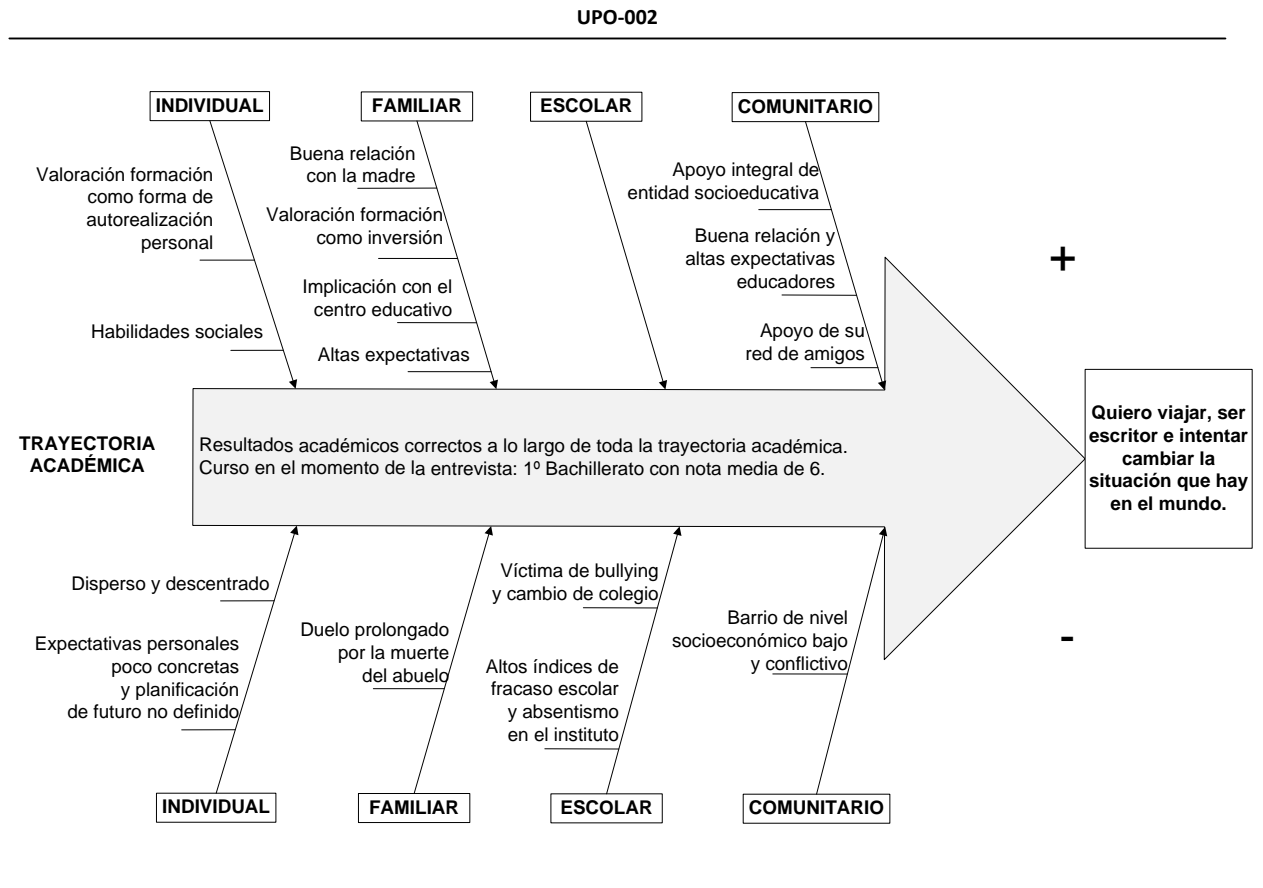
El nivel sociocultural de la familia es bajo, por lo que no han podido apoyar en el aspecto educativo. La madre pasó una temporada en prisión.

El joven recibe apoyo de un recurso comunitario que tiene un papel importante, sobre todo en cuanto a referente de su misma etnia y, también, en el apoyo educativo con coordinación con el colegio.

*“Ha encontrado un referente dentro de su etnia, que lo promociona al alumno a todos los niveles.” (Agente comunitario)*

**UPO-002: “Quizás no esté intelectualmente tan capacitado, pero es muy hábil socialmente.”**

Chico hábil socialmente pero disperso y descentrado que ve en los estudios la vía de escape de su contexto sociocultural.



Joven poco centrado pero con muchas habilidades sociales y capacidad de buscar recursos para resolver sus problemas y buscar el apoyo de las personas de su red social.

*“Es un chico que, además, tiene una capacidad muy grande para relacionarse. Es amigo de todos, todo el mundo lo quiere un montón. Es un chico con éxito ¿cómo decirlo? socialmente hablando.” (Trabajadora social)*

En 1º y 2º de E.S.O. tuvo problemas de relación con sus compañeros, con lo que le cambiaron de colegio. En esa época se murió su abuelo con quién el joven tenía un fuerte vínculo. Superó el duelo por la muerte del padre gracias al apoyo de un psicólogo de la entidad socioeducativa que también le estaba ofreciendo refuerzo educativo.

*“Ese mismo año además se fue un ser querido pa mí y bueno he ido bien aunque digamos que con una parte de mí un poco como muerta hasta los trece años que empecé a ir al psicólogo.” (Joven)*

*"(...) en la primavera de ese año cambió un poco mi forma de ser tan oscura entre comillas. No sé, empecé a ser más optimista y animado y la verdad es que eso me ha ayudado bastante socialmente y en los estudios y en todo, la verdad."* (Joven)

El joven vive con sus padres que están ambos en paro y su hermano. La familia está implicada en el colegio, valoran la formación como una inversión para que su hijo pueda tener un buen futuro y tienen un estilo educativo sobreprotector.

El centro escolar está ubicado en una zona conflictiva y tiene altos índices de fracaso escolar y absentismo.

*"Pero, claro, sigue siendo muy significativo el fracaso escolar porque también hay una importante... número de comunidad gitana; y, entonces, es difícil quizá todos los problemas que..., toda la ideología, la forma de pensar que ellos traen; es muy difícil. De hecho, cuando llegan algunas buenas alumnas, que yo he tenido, llegan a Tercero pues como la "pidan", eso es... la "pidan" ya dejan de venir."* (Profesora de francés del centro escolar)

Las expectativas del profesorado respecto al éxito del joven son difusas ya que creen que puede hacer estudios universitarios pero a la vez expresan dudas por la actitud dispersa del joven.

*"Ha llegado a Segundo de Bachillerato en un ambiente que, a lo mejor, pues no era el más adecuado familiarmente o socialmente. Él ha llegado a Segundo de Bachillerato, pero yo creo que depende mucho de este año la decisión que vaya a tomar, su actitud. Yo lo veo un poco vagando en las nubes."* (Profesora de francés del centro escolar)

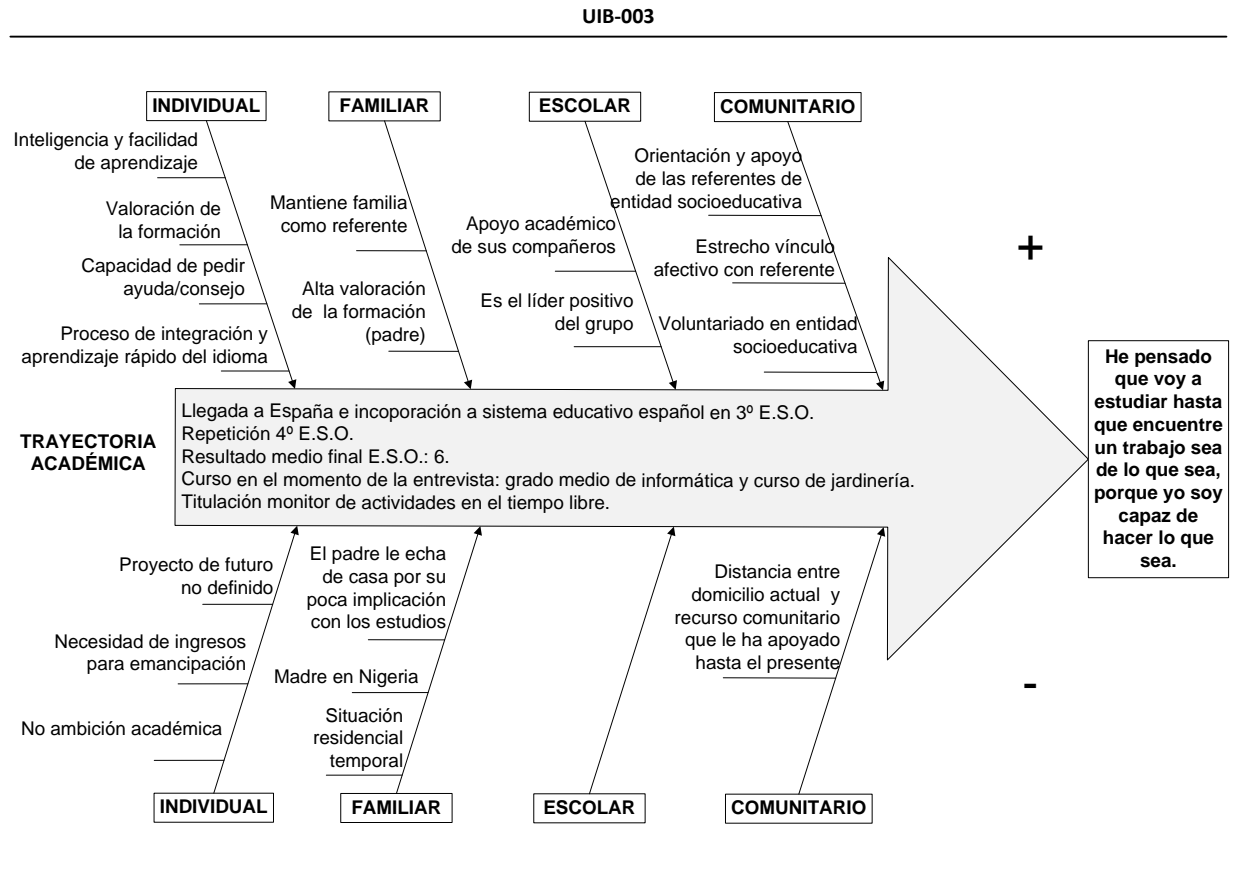
El joven ha tenido una ayuda integral, tanto a nivel educativo como psicológico, social y de ayuda a la familia de una entidad socioeducativa muy integrada en la comunidad.

*"(...) pues yo creo que él se ha apoyado mucho, no tanto en sus padres como en otras personas externas a su familia como, por ejemplo, conmigo cuando ha tenido un problema ha venido a buscarme."* (Trabajadora social de la entidad)

*"(...) eso sí le ha tenido que servir porque, de hecho, igual si no hubiera tenido ayuda a lo mejor las notas se hubieran resentido."* (Profesora de francés del centro escolar)

**UIB-003: “Me ayudaron demasiado, no sé, no puedo pedir más. “**

Joven de Nigeria que llegó ya con una edad avanzada a España y se integró muy rápidamente gracias a su facilidad para aprender el idioma y adaptarse a la cultura del lugar de recepción.



Aunque parece que en sus aspiraciones no figura la de continuar estudios podría hacerlo si considerara que es una oportunidad de futuro.

La familia es más un referente para el menor que una realidad cotidiana. Su madre vive en Nigeria y su padre le echó de casa por su poca implicación en relación a sus resultados escolares. El padre es muy exigente y rígido con la conducta académica de su hijo pero este le admira mucho y después de un período de negación ha aceptado que el padre tenga expectativas académicas de él como estudiante.

*“Me dijo -o estudias o te echo fuera-.” (Joven)*

*“(…) lo aprobé gracias a mi familia también que me apoyaba, sabes, diciéndome lo que tengo que hacer.” (Joven)*

Cuando se encontró en la calle, pidió ayuda a las educadoras de Naüm con las que mantiene un estrecho vínculo afectivo, por la orientación y apoyo que le han ofrecido durante mucho tiempo.

*"(...) pidió ayuda a Mari porque hacía unos días que estaba en la calle y claro, se encontró esta solución." (Educadora)*

Este recurso comunitario le encontró un piso de emancipación en el que vive con dos chicos más. Este piso no está ubicado en el mismo barrio que el recurso comunitario le ha apoyado hasta el presente. Aunque este mantiene el contacto con el recurso, está muy lejos de su domicilio actual, diluyendo la efectividad del seguimiento por parte del recurso. En el barrio en el cual reside no existe una red de apoyo que pudiera suplir la del anterior barrio de residencia del joven. Asimismo, la situación residencial del joven es temporal y necesitará unos ingresos económicos para fijar su propio domicilio, factor que además puede dificultar su continuidad como estudiante.

En su trayectoria académica se ha apoyado en sus compañeros:

*"(...) lo que me ha ayudado a sacar buenas notas son mis amigos de clase porque son más listos y les puedo preguntar más cosas." (Joven)*

Como fortalezas individuales cabe destacar su capacidad y confianza en sus capacidades y competencias. Tiene bastante capacidad individual para comprender las cosas. Es trabajador y no tiene pereza ya que de hecho en estos momentos está cursando dos cursos de forma simultánea.

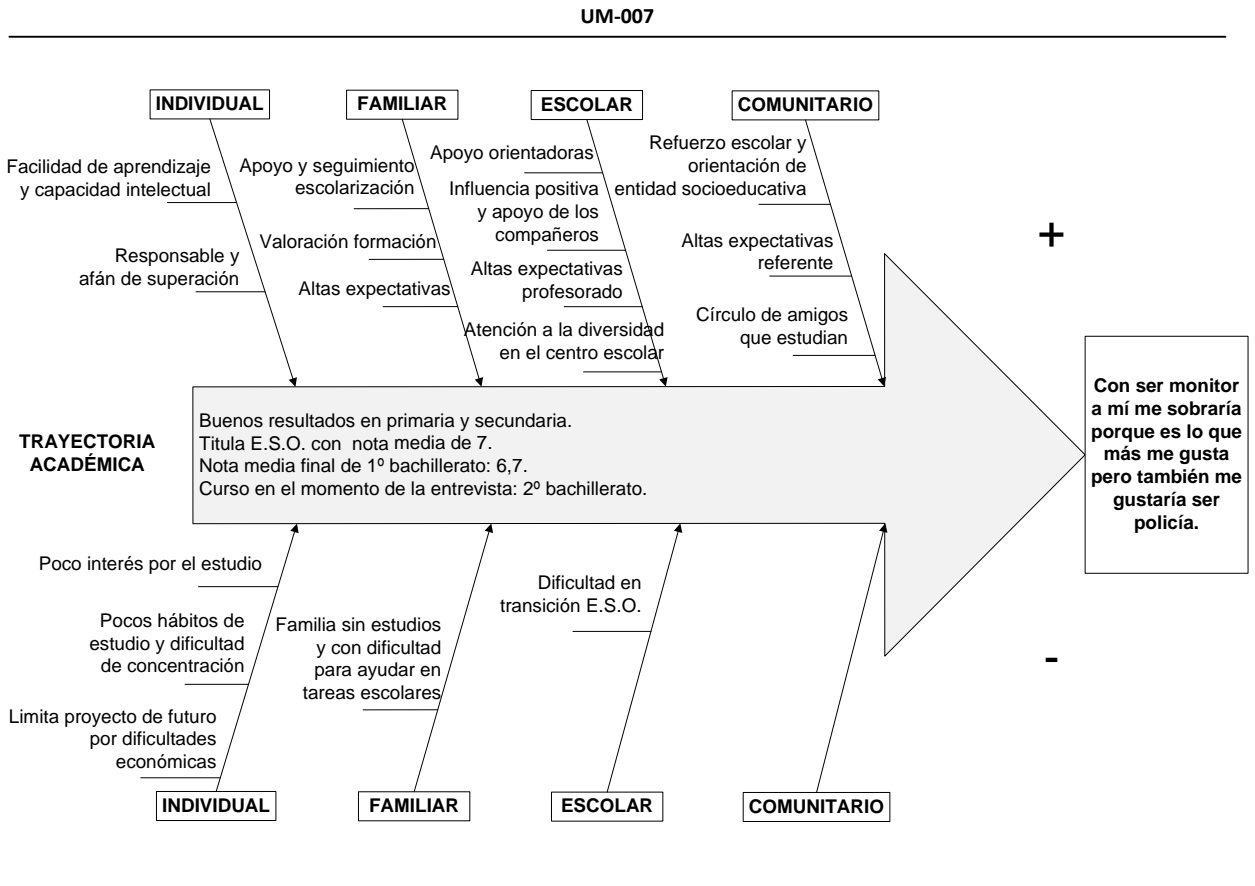
*"He pensado que voy a estudiar, voy a ir creciendo hasta que encuentre un trabajo sea de lo que sea porque yo soy capaz de hacer lo que sea." (Joven)*

Como debilidades individuales cabe citar que no tiene ambición académica y que a pesar de su edad tiene un comportamiento aun un tanto ingenuo e infantil.

*"De hecho, sí que se planteó hacer un bachillerato pero fue realista con el tema sobre todo del catalán y pensó que no llegaría y decidió hacer un F.P." (Educadora)*

**UM-007: “En el instituto me ayudó ver que mis amigos con los que iba también iban pasando.”**

Chico de etnia gitana con buenos resultados académicos pero poca motivación por el estudio.



El joven narra de la siguiente manera su trayectoria:

*“Pues cuando iba al colegio yo creo que era de los más destacados así de mejores notas y todo eso, pasé al instituto y en primero pues era el típico de clase que hacía risa y todo eso y bajó mucho la nota pero después pase a segundo y ya pues fue normal y cada vez mejor y ya pues en bachiller de momento va bien.” (Joven)*

Tiene capacidad de aprendizaje y es responsable, pero no tiene interés por el estudio.

*“(…) no me gusta estudiar porque prefiero estar una hora con mis amigos que estar estudiando.” (Joven)*

*“Pues...el ponerme a estudiar, el momento en el que me pongo, eso me cuesta mucho, una vez que me pongo...que si pasa una mosca...prefiero estudiar a la mosca antes de lo que tengo delante.” (Joven)*

Sobre su futuro el joven comenta que quiere ser monitor de gimnasio, bombero o policía.

A nivel familiar, se observa un interés por parte de los padres para que el joven estudie y un seguimiento de su escolarización. Sus padres también le han ayudado con las tareas escolares



hasta que el contenido de las materias ha sido demasiado difícil para ellos, ya que no tienen formación.

*“Ningún familiar mío ha estudiado. En toda mi familia somos yo y mi prima bien, en segundo de bachillerato. Los demás están por debajo y pocos son los que han sacado más de la ESO.” (Joven)*

El joven ha solucionado esta falta de ayuda en casa con el apoyo de profesores o compañeros, ya que se guía mucho por sus compañeros que estudian.

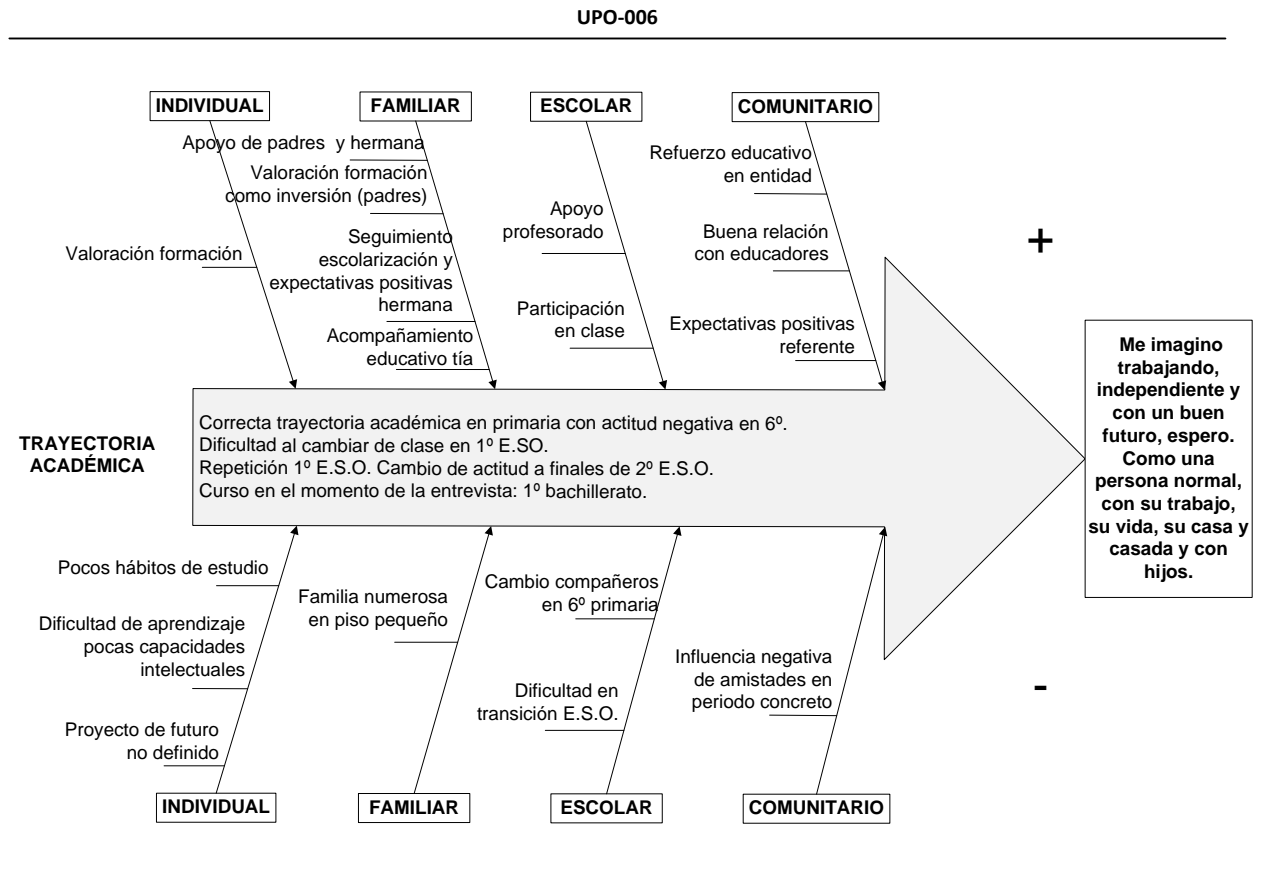
*“Dificultades, pues eso, si no sé una cosa tengo que esperarme al día siguiente a que me lo diga el profesor y si sigo sin entenderlo o el profesor pasa, pues ya como último acceso decírselo a un amigo.” (Joven)*

El profesorado tiene altas expectativas sobre las posibilidades del joven de realizar una carrera universitaria, pero son conscientes de las limitaciones económicas existentes. El centro escolar dispone de numerosas medidas para apoyar a la diversidad del alumnado y trabaja en red con entidades del territorio para poder atender las necesidades de los jóvenes.

A nivel comunitario, ha recibido refuerzo educativo de algunas asignaturas en concreto y también orientación sobre hábitos de estudio y sobre su elección vocacional. La orientadora de la entidad cree que el joven podrá hacer lo que se proponga y reconoce que el joven ha podido superar las dificultades gracias al apoyo y el ejemplo de amigos que también están estudiando y con la insistencia de los padres para que continúe sus estudios.

**UPO-006: “He tenido amistades malas que yo creo que también han sido parte de la causa del porqué yo me quedé atrás.”**

Joven de padres marroquí cursando 1º de bachillerato tras una trayectoria académica irregular.



En su trayectoria académica se produjo un bajón en 6º de primaria, cuándo hicieron cambios de clase y cambió por lo tanto de compañeros.

*“En Primaria no hubo dificultad, lo malo que fue, fue en Sexto que hubo un cambio de clase entonces esa alteración de las amistades que estaba tan... tenía tan buena relación con sus amistades desde Pre- escolar y que se la cambiase en Sexto pues eso a ella, de alguna forma inconscientemente, le afectó y causó la rebeldía, que es propia de toda edad pero en ella fue un poco fuerte.” (Hermana)*

*“(...) cuando pasé ya a sexto y tal pues empecé mal, contestaba y tal, no estudiaba y rebelde”. (Joven)*

Repitió 1º de E.S.O. y a finales de 2º, cambió radicalmente de actitud cuándo se vio repitiendo de nuevo.

*“(...) en Segundo seguí mal el primer año y cuando me vi en Junio, me quedaron bastantes y vi que no podía repetir más porque no podía. (...) Entonces pues ahí cambié automáticamente, me pegué un verano súper estudioso, recuperé todas y yo creo que eso fue un buen cambio en mi vida porque si no, hubiera seguido por el mal camino.” (Joven)*

Durante esa época complicada tenía unas relaciones sociales que le perjudicaban y estaba muy desanimada en los estudios.

*“(...) he tenido amistades malas que yo creo que también han sido parte de la causa del porqué yo me quedé atrás. Pero después, bien. Después cambié las amistades también y bien.” (Joven)*

También parece ser que tiene dificultades de aprendizaje (comprensión lectora) o pocas capacidades intelectuales.

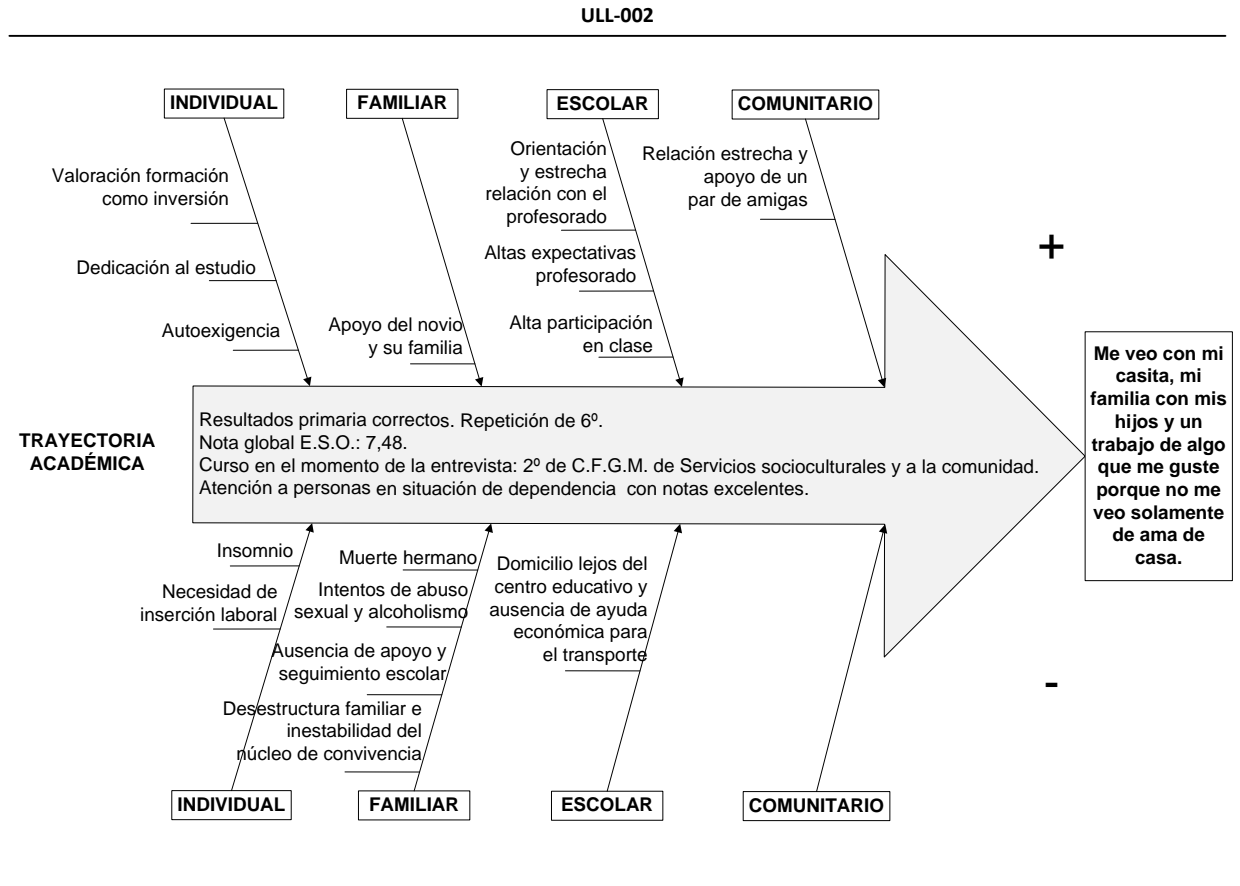
A partir del cambio, ella se muestra muy participativa en clase y está muy ilusionada por seguir estudiando y conseguir un buen trabajo en el futuro, aunque no se concreta su orientación formativa y profesional.

Su familia siempre la ha apoyado, especialmente su hermana, que la anima y le ayuda en todas las tareas y también una tía que la ha orientado en los momentos más difíciles. Es una familia numerosa que vive en un piso pequeño, con lo que sus necesidades de tranquilidad para el estudio no son compatibles con las necesidades de sus hermanos más pequeños.

A nivel comunitario ha recibido refuerzo educativo de una entidad socioeducativa del territorio. La relación de confianza establecida con los educadores de esta entidad le ha permitido obtener una orientación y acompañamiento educativo.

**ULL-002: “A estas alturas yo no quiero tener familia, prefiero estar sola.”**

Chica con una historia familiar de extrema complicación que supera la situación de alto riesgo social.



Tras la conflictiva separación de los padres la joven se fue a vivir a La Gomera con su padre quien privilegiaba el que ella ayudara en el bar o en los oficios de la casa antes que estudiar, y después volvió con su madre.

*“Cuando vivía en La Victoria hice primaria, luego a mitad de curso de sexto me fui para la gomera, y me tocó repetir sexto porque parece que el nivel era diferente. (...) Luego pase a primero lo saqué y al poco tiempo me vine otra vez para Tenerife a casa de mi madre, casi que nos escapamos de casa de mi padre, con la ayuda de la novia de mi padre.” (Joven)*

Cuando tenía 16 años su madre la entregó en un centro de acogida familiar en el que estuvo 2 años. Con el apoyo del profesorado del centro escolar consiguió una plaza en una residencia para estudiantes mientras hacía el bachillerato.

*“(...) yo vivía en esa residencia y los fines de semana iba a casa de mi novio, estuve como un año y medio.” (Joven)*

En la actualidad vive con su novio y sus suegros, con lo que ella prioriza la necesidad de inserción laboral para poderse independizar.

*“Lo que verdaderamente me gustaría es poder tener mi sueldo y que podamos salir de la casa de mis suegros, poder independizarme con mi novio.” (Joven)*

En este nuevo entorno familiar, cobra especial importancia como fortaleza el apoyo que le brinda su novio. Ella plantea que no solamente él le brinda el sostenimiento económico sino que además la anima y la motiva para que no abandone los estudios.

La principal fortaleza del éxito en la escuela, ha sido que ha tenido profesoras que se han interesado por ella, orientándola y ofreciéndole apoyo en los momentos complicados. Han sido especialmente importantes las profesoras que tuvo en E.S.O. justo en el momento que sucede su llegada al centro de acogida.

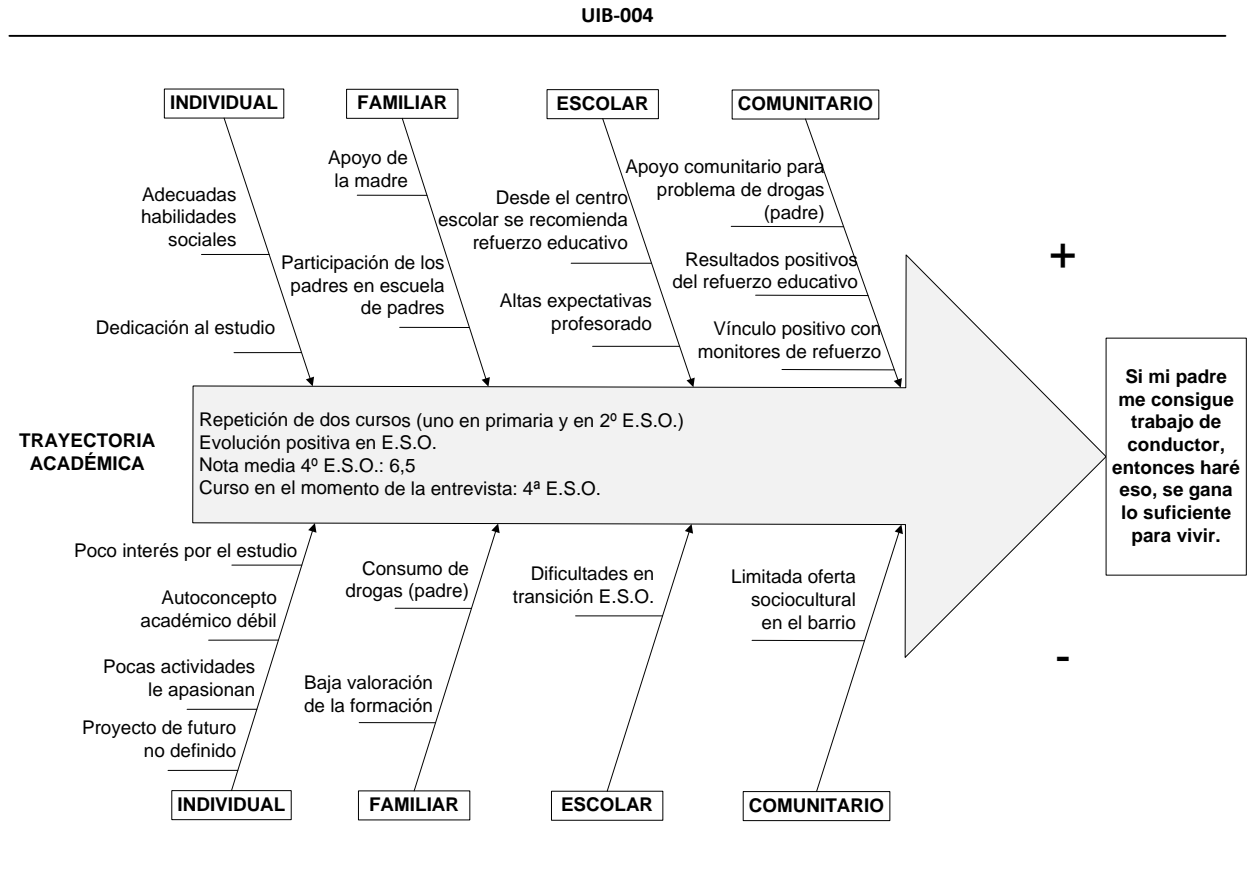
*“Las profesoras estuvieron muy cercanas cuando mi madre me dejó en situación de desamparo, porque claro yo me derrumbe cuando me dijeron que tenía que irme para un centro (...).” (Joven)*

*“Todavía tengo contacto con ella, me llama y me pregunta cómo estoy.” (Joven)*

Como fortalezas provenientes de la comunidad, tienen relevancia las amigas que ha ido encontrando en los dos centros educativos a los que ha asistido. Si bien es cierto esas chicas no tenían un desempeño brillante, para ella fue importante el apoyo moral que ella obtuvo de esas relaciones y del hecho de saber que ellas compartían los mismos problemas familiares que ella había tenido. Como debilidad, cabe mencionar que la joven no vive en el mismo municipio del centro educativo, con lo que debe desplazarse en autobús aproximadamente 40 minutos sin disponer de ninguna ayuda económica para los desplazamientos.

**UIB-004: “Si no hay trabajo entonces hay que estudiar.”**

Chico con problemas de adaptabilidad al contexto de secundaria que gracias al apoyo integral tiene la oportunidad para mejorar los resultados, la motivación y vinculación al estudio.



Joven que consigue contra pronóstico superar las adversidades y completar la E.S.O. de manera satisfactoria. A nivel académico tuvo problemas en primaria y al iniciar la E.S.O. por las dificultades de adaptación al cambio: la diversidad del profesorado en los institutos, parece difuminar la responsabilidad del control sobre el proceso de los chicos y la acción de los tutores no compensa la diversidad de materias y profesorado, ya que son tutores de todo el curso.

*“Lo que te he dicho, los primeros cursos de E.S.O., tenía 10 o 12 asignaturas con profesores diferentes, no recordaba ni las asignaturas; además, de pronto dejaba de venir un profesor y llegaba otro...” (Joven)*

El joven tiene hábitos de estudio pero no se reconoce buen estudiante.

*“Mis puntos débiles son que no me gusta estudiar. Hay que dedicar tiempo a cosas que no interesan a nadie. Es aburrido.” (Joven)*

*“Mis cualidades son que trabajo, ya está. Aquí no hay secretos, solo hay que ir haciendo las cosas que encargan, sin despistarse mucho.” (Joven)*

Todos los informantes coinciden en señalar como afortunada la decisión del equipo del instituto de recomendar al joven el refuerzo escolar, en una modalidad de alta intensidad (toda la semana lectiva) que le permite al chico realizar cada día los trabajos encargados, sin acumular materia. Esta actividad incluye también una oferta vinculada a aspectos lúdicos identificada como diferente a la del instituto y el joven ha construido un vínculo positivo con los educadores.

La familia tiene un historial de dificultades que requieren ayuda de servicios sociales, el padre ha participado a un programa para superar problemas de salud relacionados con el consumo de drogas y ambos han participado a una escuela de padres que les ha permitido mejorar su relación con sus hijos adolescentes. Finalmente, parece que han podido superar dichas dificultades, manteniendo una dinámica intrafamiliar positiva. La madre se interesa y conoce a los amigos y actividades de los hijos, así como el progreso en la escuela, aunque expresa una valoración de la formación baja.

*"(...) A mi me gustaría que estudiara, pero ahora eso no te sirve para trabajar mejor." (Madre)*

El barrio no es especialmente problemático ni precario. Se trata de un barrio de clase trabajadora, con una limitada oferta de actividades socioculturales para adolescentes y jóvenes. Sin embargo, dispone de servicios básicos (educativos, sociales -servicios sociales de atención primaria, así como sanitarios).

### 3.2.4 Valoración general de las trayectorias y factores de éxito

Aunque todos los jóvenes que integran la muestra han logrado el éxito escolar al finalizar la secundaria, el éxito no ha sido una constante en todos los casos. Por diferentes razones el 33,3% de jóvenes (N= 10) repitieron algún curso (2 durante su escolarización en Primaria y 8 en Secundaria). Todos los que repitieron en la ESO explican cómo después mejoraron mucho su rendimiento académico. Uno de ellos incluso abandonó los estudios tras repetir 2 cursos de la ESO sin conseguir el graduado, pero se reincorporó posteriormente y está acabando con éxito el bachillerato.

*En primaria me fue bien, llegué a secundaria y empecé a suspender y luego repetí tercero de ESO y empecé a sacar todo ochos y nueves. (UIB-001, Joven)*

*Yo creo que el tener que repetir me ayudó a cambiar, el primer palo y empecé a pensar: "¿qué voy a hacer con mi vida?" (ULL-001, Joven)*

En el análisis de las dificultades que han aparecido a lo largo de las trayectorias de los jóvenes se han detectado algunas cuestiones personales que han afectado a la capacidad o disponibilidad para el estudio. En el 20% de los casos (N= 6) se señalan algunas dificultades concretas que han requerido apoyo de especialistas como problemas logopédicos o problemas de salud del tipo depresión, ansiedad, diabetes o intervenciones quirúrgicas.

*Y yo he estado en tratamiento. De hecho en el instituto empecé con el tratamiento con antidepressivos. Dirán que sirven pero a mí no me sirven para nada. He estado en tratamiento tres veces y en el instituto tuve ataques de ansiedad pero de irme al hospital. Y parece que estoy bien pero luego mi madre hace algo y me vengo abajo. (UIB-001, Joven)*

Pero la mayoría de dificultades en las trayectorias están relacionadas con las relaciones sociales en el entorno escolar. En el 23,3% de casos (N= 7) las dificultades se dieron en primaria y hacen referencia a problemas con los compañeros (N= 6) y a la falta de apoyo por parte del profesorado (N= 1). En secundaria, los problemas con los compañeros también es la cuestión que más aparece, aunque también se observan otras dificultades, y es citada por el 50% de jóvenes (N= 15). En 4 de estos casos se describe la influencia negativa de los compañeros, en otros 3 casos se relatan situaciones de acoso, y el resto son dificultades de integración con los nuevos compañeros al cambiar de centro escolar o de grupo.

*Empezaron a hacerme un poco de bullying en Primaria, por el cual tengo lo que es la mandíbula un poco hacía adelante porque me lanzaron contra una piedra, etc. y me cambiaron de colegio y ya está. (UPO-002, Joven)*

*En mi caso di con malas amigas, ellas pasaban de estudiar y bueno yo era pequeña, no tenía mucha consciencia y al final caí en segundo de la ESO. (ULL-003, Joven)*

*Fue un cambio aquí, porque la gente te miraba raro ya solo por eso, porque sabes mates ya te miran como el empollón, el que no sale de su casa, el que está siempre con los libros, que no tiene vida social. Y fue chocante para mí, porque estas acostumbrada a que lo bueno es estudiar y*



*cuando vienes aquí es como que no, que no tienes que saber mates si quieres ser popular o si quieres tener buenos amigos. (URL-005, Joven)*

En 23,3% de los casos (N= 7) se sitúan las dificultades en la transición entre la primaria y la ESO y en 3 casos más en las diferencias de nivel al cambiar de centro educativo. Entre ambas suman el 33,3% de casos que, aun teniendo éxito, valoran las transiciones entre etapas y centros como momentos de mayor riesgo de ruptura en las trayectorias de los alumnos.

*También tuve problemas al principio de la ESO. El instituto al principio no me gustó nada, por eso volví a tener problemas. No me aclaraba con tantos profesores diferentes y cambiando de horario... (UIB-004, Joven)*

Entre los casos de la muestra el 10% (N= 3) se han incorporado al sistema educativo español en secundaria, tras llegar con sus familias de países extranjeros, y han superado bien los diferentes problemas que comporta la adaptación a un nuevo sistema educativo y explicitan la dificultad de superar la barrera lingüística.

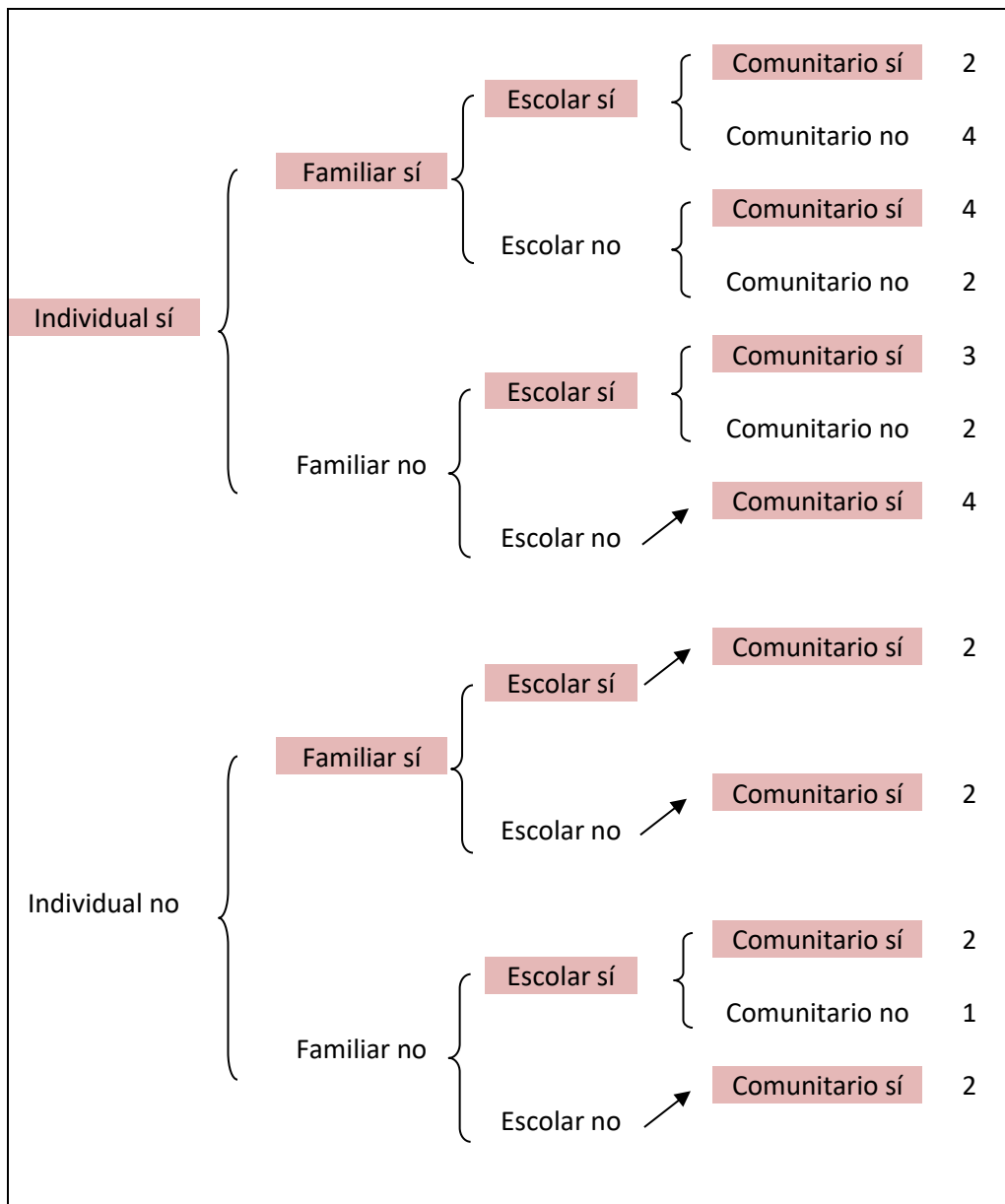
La comparación de los 30 casos estudiados permite aproximarnos a hipotéticos patrones de apoyo a las trayectorias de éxito (Figura 3), además de reconocer ciertas regularidades en algunos factores de apoyo.

Considerando los ámbitos en los que se han categorizado palancas de apoyo al éxito educativo de alta intensidad (Tabla 10 del apartado 3.1) se identifican hasta 12 combinaciones de apoyo multidimensional, bidimensional o unidimensional representadas en la Figura 3: 5 combinaciones diferentes que recogen factores de éxito categorizados en 4 o 3 dimensiones (N=15); 5 combinaciones con factores de éxito categorizados en 2 dimensiones (N= 12); y 2 combinaciones con factores de 1 dimensión (N= 3).

Un análisis más detallado nos indica que: el 70% de los casos (N= 21) presentan factores de apoyo relevantes a nivel individual, de cada alumno; el 53,3% de los casos (N= 16) a nivel familiar; el 53,3% de los casos (N= 16) a nivel escolar; y el 70% de los casos (N=21) a nivel comunitario.

En el ámbito individual se observa una predisposición hacia el estudio ya sea por interés por el aprendizaje, por dedicación al estudio o por valoración de la formación como inversión. Identificamos 5 casos (16,6% de la muestra) en los que el principal factor explicativo del éxito escolar es que los jóvenes se han refugiado en los estudios para compensar situaciones familiares problemáticas (UIB-001, UM-003, URL-005, UIB-005, ULL-004). Estos casos además de esta fuerte predeterminación individual y sus características de personalidad han contado con apoyo por parte del profesorado y/o de algún recurso socioeducativo comunitario.

Figura 3: Patrón de factores de apoyo al éxito educativo por ámbito



En los casos que la dimensión familia incorpora factores de apoyo es habitual identificar un apoyo directo a la escolarización por parte de algún miembro de la unidad familiar, ayudando en las tareas escolares o haciendo un seguimiento de la escolarización, y una valoración explícita de la formación por parte de uno o más miembros de la familia, con quien se comparten expectativas.

A nivel escolar también se reconoce el apoyo personal y la generación de altas expectativas por parte del profesorado como las palancas más valoradas y efectivas, y también la relación de apoyo con los compañeros. Se han identificado 2 casos (6,6% de la muestra) (ULL-002, URL-008) en los que la voluntad y compromiso de algún profesor/a en concreto ha sido

determinante para el éxito. Ambos casos presentan actitudes individuales positivas hacia el estudio, pero a nivel familiar hay importantes dificultades (por motivos diferentes en cada caso) y a nivel comunitario no existen factores de alta influencia directamente asociados al éxito.

Finalmente en la dimensión comunitaria se han observado diferentes intensidades y tipologías de apoyo. En 4 casos (13,3% de la muestra) la participación en actividades extraescolares ha marcado la trayectoria de los jóvenes y son identificadas por su valor educativo y/o como referencia vital. Se han analizado 13 casos (43,3% de la muestra) en los que los jóvenes han obtenido un apoyo por parte de entidades socioeducativas del territorio, siendo clave el apoyo por la orientación y el refuerzo académico ofrecido en 2 casos (6,6% de la muestra) (UIB-002, UIB-004), por el acompañamiento personal para superar necesidades vitales básicas como el hogar en 1 caso (UIB-003) o por el acompañamiento integral en 8 casos (26,6% de la muestra) (UPO-002, UM-004, UM-005, UM-006, UPO-001, UPO-003, UPO-004 y UPO-005). El apoyo comunitario resulta especialmente determinante para los 7 casos que no cuentan con apoyos de alta influencia en las otras dimensiones. En 4 casos (13,3% de la muestra) (ULL-006, URL-001, URL-004, URL-006) se ha identificado apoyo multidimensional y, aunque a nivel comunitario no existe una vinculación especial con agentes comunitarios, se identifican redes sociales entre iguales que etiquetamos como saludables. Así mismo, en 2 casos (8,6% de la muestra) que no cuentan con este apoyo multidimensional (UM-007 I UPO-006) también se hacen referencias a la ayuda que para ellos suponen los compañeros del instituto. Sin duda, el desarrollo de amistades y la integración en grupos de adolescentes puede ser un factor de riesgo como, en muchas ocasiones, un factor de protección y estímulo.

Estudiando la combinación de apoyos de intensidad alta en diferentes dimensiones constatamos que: en el 40% de casos (N= 12) se da una alianza positiva de alta intensidad de factores individuales y familiares; en el 26,6% de casos (N= 8) existe una alianza favorable de alta intensidad en factores familiares y del centro educativo; en el 26,6% de casos (N= 8) se produce la alianza de apoyo de alta intensidad en factores de las dimensiones familia y comunidad; y que en el 30% de casos (N= 9) se produce una alianza positiva de factores de apoyo de alta intensidad de las dimensiones escolar y comunitaria.

Los factores son de diversa naturaleza: cualidades, hechos, experiencias, personas... Más allá de los categorizados como individuales, en prácticamente todas las trayectorias los más influyentes son personas que acompañan o actúan como modelos. En ocasiones es la propia relación, la calidad del vínculo y el compromiso con otro(s) el que lleva a persistir y superarse.

En algunos casos es el respeto y la admiración hacia otra persona la que induce a imitarla, sin que necesariamente la relación sea estrecha. Y en muchos casos está la persona-tutor, que guía y acompaña, que orienta y sostiene. El rol principal de amigos mayores, educadores docentes o educadores sociales, adultos educadores, parece ser el de ofrecer consuelo, seguridad, confianza, desarrollo de la autoestima y ayuda en la construcción de expectativas de futuro.

Interesa observar cómo se explica el éxito cuando los factores individuales no destacan por su fortaleza. Se trata del 30% de los casos (N= 9) en los que, reconociendo un mínimo de capacidad y compromiso, se identifica con diferentes intensidades bajo interés por la formación, escasa focalización, indefinición de las expectativas de futuro e, incluso, hábitos de estudio poco desarrollados. En 8 de estos casos (88,8% de la sub-muestra) existen apoyos de alta intensidad en la dimensión comunitaria, además en 4 casos (44,4% de la sub-muestra) también hay alta influencia en la dimensión escolar, y en 2 casos (22,2% de la sub-muestra) se reconocen también apoyos importantes a nivel familiar. En 2 casos (22,2% de la sub-muestra) el único sostenedor son agentes comunitarios y en 1 caso (11,1% de la sub-muestra) el apoyo intensivo se da desde el centro escolar. Cabe señalar aquí la importancia de disponer de redes sociales o recursos socioeducativos promotores del éxito educativo, necesariamente próximas a los jóvenes y por tanto de carácter local/territorial. Una forma de garantía o sostenimiento social y educativo que amplía la provisión de educación que representa el sistema educativo universal.

En el 70% de los casos (N= 21) que se han categorizado factores de apoyo de alta influencia en la dimensión individual emergen estructuras de apoyo más sólidas y solventes dado su carácter multidimensional. Concretamente en 13 casos (61,9% de la sub-muestra) hay 2 o 3 dimensiones (familiar, escolar y comunitaria) que están apoyando la trayectoria de éxito. En los otros 8 casos (38,1% de la sub-muestra) la dimensión en la que existen factores de apoyo de alta influencia se da la siguiente distribución: 4 casos con apoyo comunitario, 2 casos con apoyo escolar y 2 casos con apoyo familiar.

De algún modo puede entenderse cierto fenómeno de retroalimentación entre la “red social” individual y las propias fortalezas personales. Las palancas personales orientadas al éxito educativo potencian la adhesión de los agentes del contexto de cada alumno (familias, amigos, docentes, educadores) y la natural orientación hacia el éxito de los agentes (educadores) que cada joven encuentra en su camino refuerza positivamente las competencias y opciones de cada individuo.

Los dos grupos de jóvenes diferenciados por la alta influencia o no de los factores individuales sobre el éxito educativo tienen en común que comparten limitaciones o hándicaps relacionados con la pobreza. Y en todos se manifiesta la importancia del bienestar relacional y la construcción de redes sociales positivas. Concretamente, en el 100% de casos contabilizamos la existencia de relaciones positivas y referenciales para el éxito educativo, ya sea con adultos o con iguales, que van más allá del estricto ámbito familiar: en el centro educativo, en entidades sociales y educativas, realizando actividades extraescolares o mediante el voluntariado. Sin haber investigado específicamente la naturaleza de estos vínculos y flujos en relación al complejo concepto de capital social, nos atrevemos a destacar su importancia en la construcción de trayectorias de éxito educativo individual y cómo éste se ve beneficiado cuando se incrementa el capital social comunitario. En el apartado 3.3.4 se aborda más detalladamente esta cuestión.



### **3.3 PALANCAS Y FRENO DEL ÉXITO EDUCATIVO**

A continuación se presenta el análisis del contenido de las categorías y subcategorías de cada ámbito de análisis (individual, familiar, escolar y comunitario).

Para presentar los resultados del análisis de algunas categorías hemos incorporado el número de referencias o fragmentos codificados de las entrevistas, así como el número de casos a los que corresponden dichas referencias. Son dos maneras complementarias de justificar la densidad o peso de las narrativas y, en nuestra investigación, la influencia sobre el éxito escolar atribuida por los entrevistados.

A la vez, en algunos factores distinguimos las narrativas según el tipo de agentes que las formulan, lo que nos permite identificar posiciones coincidentes o diferenciadas. Hemos completado la presentación de los resultados según las diferentes categorías de análisis introduciendo algunas citas literales de las entrevistas para comprender mejor los significados.

### 3.3.1 Ámbito individual

A continuación se presentan los resultados para la dimensión individual categorizados en los siguientes 6 factores: personalidad, capacidad intelectual, estudio personal, hábitos de vida, proyección personal y valoración de la formación

#### a) Personalidad

Se analiza la información relativa a la personalidad de cada joven según el modelo de 5 factores *Big Five* (Paul y McCrae, 2008) al que le hemos añadido como factor emergente la resiliencia. El número total de 324 referencias codificadas muestra la importancia atribuida a la personalidad de cada alumno respecto al éxito escolar, pero destaca muy especialmente el factor responsabilidad presente en el 100% de casos y que acumula el 54% de referencias (Tabla 15).

Tabla 15: Personalidad según subcategorías

Subcategorías	Número de referencias codificadas		Número de casos	
Amabilidad	24	7,4%	13	43,3%
Apertura	47	14,5%	16	53,3%
Extraversión	23	7,1%	10	33,3%
Neruoticismo	6	1,8%	5	16,6%
Resiliencia	49	15,1%	17	56,6%
Responsabilidad	175	54,0%	30	100%
<b>TOTAL</b>	<b>324</b>	<b>100%</b>		

El factor **amabilidad** incluye las narrativas que explican la preocupación de los jóvenes por el bienestar de los demás, modestia, franqueza y actitud conciliadora (43,3% de los casos).

*Nunca busca el conflicto ni el problema. Él es el mediador en los conflictos. (UPO-001, Agente comunitario)*

El factor **apertura** recoge las referencias que hablan principalmente de la curiosidad intelectual, la creatividad, la receptividad a los propios sentimientos y la disposición para cuestionar valores sociales, políticos o religiosos (53,3% de los casos).

*Soy una persona que me encanta muchísimo aprender. En mi tiempo libre me leo libros de física cuántica. (URL-003, Joven)*



*Es una persona con mucha capacidad crítica, que sabe escuchar. (UIB-002, Agente escolar)*

El factor **extraversión** incluye las referencias a la sociabilidad, como preferencia por la compañía, carácter afectuoso, socialmente destacado, con mucha energía y tendencia a experimentar emociones positivas y optimismo.

*La actitud suya es maravillosa, es que es esa persona que todos quisiéramos tener tanto como alumno, en un trabajo, etc. (UPO-001, Agente escolar)*

*Lo que me ha ido siempre muy bien (es que ahora diré una cosa y parecerá muy en plan abstracto...) pero ser feliz. (...) Cuando empiezas a preocuparte por los problemas, todo va mal. Si eres feliz...bueno, hay este problema, pero bueno, no lo podrás cambiar aunque estés triste, entonces, siempre ser positivo. (URL-003, Joven)*

El factor **neuroticismo** incluye rasgos de personalidad entorno a la ansiedad y dificultad para gestionar los retos, la tendencia a desanimarse fácilmente, la vergüenza, la impulsividad y la vulnerabilidad al estrés. Cabe mencionar que en 3 de los 5 casos en los que se han codificado atribuciones de rasgos de personalidad neurótica también emergen características de resiliencia, con lo que no podemos propiamente atribuir inestabilidad emocional más que al 6,6% de casos de la muestra (N= 2).

*No sé tolerar los nervios. Me pongo tan nerviosa que me pongo enferma, literalmente. Empiezo a vomitar, me sale una contractura... (UIB-001, Joven)*

*Es una persona inestable, tiene muchos altos y muchos bajos, entonces igual está muy alta, como está abajo del todo. (URL-002, Agente familiar)*

El factor **resiliencia** incluye referencias que explícitamente mencionan la capacidad del 56,6% de los jóvenes de la muestra (N= 17) para afrontar situaciones difíciles y “luchar” para conseguir sus propósitos.

*No creo que nada le haya ayudado en su familia, solo su reacción ante las dificultades le ha ayudado a mantenerse y hasta a mejorar. Se ha concentrado en los estudios, ha madurado a la fuerza. (UIB-005, Joven)*

*Es una persona que ha puesto a prueba su capacidad de superación en unas condiciones muy adversas. (ULL-004, Agente escolar)*

*Yo la definiría cómo un modelo de resiliencia. Es una alumna con mucha capacidad de sobrevivir, de ir adelante (...) ¡Es una tía muy luchadora! (URL-002, Agente escolar)*

Finalmente, el factor **responsabilidad** que como hemos comentado emerge en todos los casos, incorpora más de la mitad de referencias sobre características de personalidad de los jóvenes a las que se atribuye influencia directa sobre el éxito educativo. Siguiendo el modelo *Big Five* de referencia hay se facetas o atributos que lo definen:

- Competencia: sensación que uno tiene hacia su propia capacidad, prudencia, eficacia y autoestima.

*Nunca he sido el más inteligente, tampoco he sido el más tonto, pero siempre he tenido un equilibrio. (UIB-003, Joven)*

- Orden: capacidad de organización y limpieza.  
*Es una niña responsable, constante, entrega todo en fecha correctamente (...) sus cuadernos son impecables, tiene orden, limpieza (...)* (ULL-005, Agente escolar)
- Sentido del deber: gobernado por la conciencia, adhesión a sus propios principios éticos.  
*Sabe lo que tiene que hacer y lo hace.* (UIB-005, Agente familiar)  
*Yo tengo el pensamiento de que las cosas las tengo que ganar siempre por mí misma, no tengo que tener una nota que creo que yo no merezco* (URL-005, Joven)
- Necesidad de logro: ambición, aspiración, trabajar para lograr objetivos.  
*Soy muy autoexigente. Ese es el único problema que tengo. No me permito sacar menos de un ocho. Me da muchísima rabia.* (UIB-001, Joven)
- Autodisciplina: habilidad para iniciar tareas y llevarlas a cabo, automotivación.  
*Ella se autogestiona lo que tiene que hacer, ella es completamente autónoma.* (ULL-005, Agente escolar)  
*Cuándo me pongo con alguna cosa, estoy al 100% con esa cosa (...) no acostumbro a estar: "ahora una cosa, ahora otra..." (...) cuándo antes lo hagas, antes te lo quitas de encima.* (URL-003, Joven).
- Deliberación: tendencia a pensar mucho las cosas antes de actuar.  
*Quizás soy diferente a la gente... yo intento ver un poco de visión de futuro.* (URL-002, Joven)

## b) Capacidad intelectual

En el 6,6% de los casos (N= 23) se mencionan las capacidades intelectuales de los jóvenes como un factor determinante de su éxito escolar. Concretamente en 17 casos (56,6%) se atribuye inteligencia y capacidad, en 13 casos (43,3%) facilidad de aprendizaje, en 8 casos (26,6%) buena memoria y en 5 casos (16,6%) altas competencias lingüísticas.

Si se analizan el número de referencias codificadas según los agentes (Tabla 16), se aprecian diferencias en los discursos. Los alumnos hablan más de su facilidad de aprendizaje. En cambio, los familiares, profesores y agentes comunitarios son más analíticos y centran su discurso en la inteligencia y capacidades de los alumnos.

*La ventaja que tengo es esta, que se me quedan las cosas muy rápidas. A lo mejor con atender en clase ya puedo sacar mejor nota que otros alumnos que estudian bastante.* (UIB-002, Joven)

*Yo con lo que me entero en clase podría ser capaz de hacer un examen y aprobarlo.* (URL-002, Joven)

*Siempre lo cazo todo a la primera.* (URL-003, Joven)

*Nos decían que era un chico muy inteligente.* (ULL-001, Agente familiar)

*Hombre, supongo que también hay una cosa propia biológica. Él tiene inteligencia, capacidades que también le ayudan.* (UIB-003, Agente comunitario)

Tabla 16: Inteligencia según agente y subcategorías

Subcategoría	Número de referencias codificadas				TOTAL
	Alumno	Agente familiar	Agente escolar	Agente comunitario	
Memoria	6	3	1	0	10
Inteligencia y capacidad	5	11	11	10	37
Facilidad de aprendizaje	12	5	4	3	24
Competencias lingüísticas	3	0	2	1	6

### c) Estudio personal

Hay un total de 180 referencias codificadas que abordan aspectos referidos al estudio personal. En 22 casos (73,3%) se valoran estilos de aprendizaje y espacios de estudio, en 21 casos (70%) las dificultades de aprendizaje y cómo se abordan, y en 11 casos (36,6%) se comenta el tiempo personal dedicado al estudio.

Respecto al **estilo de aprendizaje** se refieren mayoritariamente los jóvenes (53 codificaciones sobre un total de 68) para comentar diferentes cuestiones. En primer lugar, destacan el interés que despierta en ellos el trabajar cosas que consideran prácticas para su futuro y el hacerlo desde un modelo que facilite la apropiación del aprendizaje. Los discursos de los jóvenes también apuntan la diferencia entre el memorizar y el comprender lo que tienen que estudiar.

*Me motivan más los trabajos porque es más buscar y currártelo que los exámenes. (UIB-001, Joven)*

*La verdad es que las cosas que no son de comprensión no las aprendo porque simplemente... prefiero estudiarme algo que yo pueda comprender a algo que simplemente sea memorizar. (UPO-002, Joven)*

*Yo suelo coger todas las definiciones que tenemos en esa asignatura y las paso a mis palabras para yo comprenderlo mejor, luego me suelo contar las cosas como en un cuento. (ULL-003, Joven)*

En 4 casos (13,3%) reconocen que su placer por el aprendizaje los lleva a complementar la formación que reciben en el centro escolar buscando más información y practicando el autoaprendizaje. Uno de estos casos explica que al tener que escoger entre dos asignaturas optativas que le interesaban mucho, optó por cursar una de ellas de manera autodidacta y haciendo los exámenes por su cuenta, autoevaluándose. Su profesora aseguró en la entrevista que esta joven aprendió mucho más de esa asignatura sin haberla cursado que muchos de sus compañeros que sí que cursaron la asignatura.

*Pues normalmente suelo aprender por mí mismo, suelo buscar algún artículo o así que me llame la atención o ver algún documental, eso independientemente de lo que aprenda en clase. (UM-006, Joven)*

Respecto a las **técnicas de estudio**, lo más habitual es hacer resúmenes y esquemas del contenido trabajado en clase, también que piden a sus familiares que les escuchen mientras ellos se lo explican o que para estudiar les va bien juntarse con compañeros.

Las percepciones sobre el **tiempo dedicado al estudio** son diferentes entre las familias y los jóvenes. Mientras que los discursos de las familias se centran en la gran cantidad de tiempo que sus hijos dedican al estudio, estos tienden a expresar más su poca dedicación al estudio, reconociendo que podrían hacer más de lo que hacen. También es interesante destacar que en 6 casos se menciona el estudio nocturno.

*Tampoco me esfuerzo al máximo, puedo más. (UPO-001, Joven)*

*Estudia bastante porque no se le quedan las cosas fácilmente, que todavía tiene más mérito. (...) Es incluso capaz de decir: "mamá, hoy no voy a ir al taekwondo, ya se lo he dicho al profesor, porque tengo muchos deberes. Tengo que estudiar mucho porque tengo muchos exámenes esta semana". (UPO-001-Madre)*

*Yo me levanto a lo mejor a las 4 de la mañana y él está estudiando porque tiene un examen muy difícil. (UIB-002, Agente familiar)*

En relación **al espacio de estudio**, el 36,6% de los jóvenes (N= 11) disponen de una habitación propia en su hogar donde pueden estudiar, mientras que en 4 casos los jóvenes no disponen de este espacio privado pero estudian en alguna habitación de la casa.

*Estudia en la habitación nuestra (de los padres) durante el día, que tiene más tranquilidad y por la noche en la mesa del comedor. (UM-006, Agente familiar)*

En 23,3% de los casos (N= 7) se menciona las dificultades en el hogar para crear un espacio de estudio tranquilo para los jóvenes debido generalmente al ruido que hacen los hermanos pequeños. Algunos, ya sea por la dificultad de encontrar un espacio donde concentrarse en el hogar o por no disponer de internet, encuentran alternativas estudiando en las bibliotecas (20%, N= 6) o en casa de compañeros o recursos comunitarios como entidades de jóvenes.

*Muchas veces él coge la maleta y le digo: "¿a dónde vas?" y se va a la biblioteca, pobrecillo y yo le digo a su hermano, no te da pena que se tenga que ir a la calle porque no puede estudiar... pero casi todos los días. Tiene carnet de casi todas las bibliotecas. Le encanta, además coge muchos libros para leer y se va mucho... (UIB-002, Agente familiar)*

Las dificultades de aprendizaje en función de las competencias personales que aparecen en los discursos hacen referencia a las siguientes cuestiones: dificultades con alguna materia en concreto (26,6% de la muestra, N= 8), dificultades de concentración (23,3% de la muestra, N=

7), dificultades de comprensión (13,3% de la muestra, N= 4), nervios o dificultades para hablar en público (10% de la muestra, N= 3).

*El inglés es mi mayor hándicap que tengo en mi vida. (UPO-003, Joven)*

*Me cuesta mucho ponerme a estudiar, una vez me pongo...que si pasa una mosca...prefiero estudiar la mosca antes de lo que tengo delante. (UM-007, Joven)*

*No me gusta mucho leer tampoco y a veces me tengo que leer las cosas muchas veces para entenderlas (URL-001, Joven)*

*Me pongo muy nervioso delante de la gente. Me limita un poco a la hora de hacer ejercicios orales en el instituto. (UPO-001, Joven)*

Para superar las dificultades de aprendizaje principalmente se cuenta con apoyos familiares, del profesorado, de amigos y de recursos comunitarios. Se presentan con más detalle en las categorías correspondientes.

#### **d) Hábitos de vida**

En la descripción de la vida cotidiana de los jóvenes se reflejan unas jornadas intensas durante la semana que empiezan ya madrugando mucho (especialmente en los casos de las islas que tienen más distancia desde su hogar al instituto) y con poco tiempo libre por las horas consumidas por el estudio, las tareas escolares y, en algunos casos, actividades extraescolares. Durante el fin de semana disponen de más tiempo libre para dedicarse a sus aficiones, entre las que destacan: salir con los amigos (60% de casos, N= 18), hacer deporte (50% de casos, N= 15), jugar con videojuegos y utilizar las redes sociales (36,6% de casos, N= 11), leer (16,6% de casos, N= 5) y ver la televisión (16,6% de casos, N= 5). A nivel familiar, en 9 casos se describen las tareas domésticas que realizan los jóvenes para ayudar en casa, como ocuparse de los hermanos o fregar los platos. Sobre el consumo de alcohol o tabaco, en 2 casos los jóvenes muestran un rechazo importante por las consecuencias a nivel de la salud que tiene el consumo de estas sustancias.

#### **e) Proyección personal**

En general las narrativas de los jóvenes sobre su proyección personal o expectativas de futuro se focalizan en el futuro más inmediato, es decir en los estudios que quieren realizar o en la necesidad de incorporarse rápidamente al mundo laboral. Sólo unos pocos expresan cómo se imaginan en un futuro más lejano. En la Figura 4, mediante una nube de palabras, se representan en orden a su frecuencia las palabras más repetidas en las narrativas de los jóvenes sobre sus expectativas.

Figura 4: Nube de palabras de la categoría Proyección personal



Del total de 103 referencias codificadas en esta categoría, el 78,6% son valoraciones hechas por los jóvenes por lo que no hemos distinguido el análisis de las narrativas según el tipo de agentes más allá de aquellos casos con falta de concordancia. Hay dos tipos de discursos sobre el futuro, uno más inmediato y otro dónde se expresan las motivaciones del proyecto vital.

En relación a los **estudios de futuro**, el 56,7% de los jóvenes (17 casos) expresa su deseo de realizar estudios universitarios después de cursar el bachillerato, aunque 3 de estos casos son poco consistentes; el 16,6% (5 casos) quieren realizar estudios de Ciclo Formativo; también el 16,6% de los jóvenes comentan que su prioridad es incorporarse al mundo laboral pero no descartan la opción de continuar estudios postobligatorios en caso de no encontrar trabajo o cuándo sean económicamente independientes y se lo puedan permitir; 6,6% casos (2 casos) sólo expresan su orientación de futuro en términos de la inserción laboral; y finalmente un último no especifica ninguna de estas opciones.

- **Estudios universitarios:** de todos los casos que su principal elección es realizar estudios universitarios, 9 jóvenes tienen muy claro lo que quieren estudiar; 5 jóvenes dudan entre diferentes tipos de estudios universitarios; y en 3 casos se plantea esta opción junto con alternativas diferentes: los agentes escolar y comunitario hablan de medicina y el joven dice que quiere estudiar los planetas pero como lo ve difícil quizás haga un Ciclo Formativo de electricidad, como su padre (UPO-001), la joven dice que se ha pre-matriculado para cursar Derecho, pero manifiesta que no descarta formarse para ser policía (como desean sus padres) y poder tener dinero para pagar un Ciclo Formativo de actividades deportivas (ULL-004), y un joven tiene pensado ser bombero, aunque su otro plan es hacer una carrera de Administración de Empresas (UPO-005).

- **Estudios de Ciclos Formativos:** los 5 jóvenes que explican esta opción también expresan su interés por incorporarse al mundo laboral y no descartan realizar estudios universitarios en un futuro. En 2 casos (ULL-001 Y ULL-006) ya están cursando un CFGM en el momento de la entrevista. Uno quiere continuar estudiando un grado superior y el otro se interesa por otros grados medios, pero ambos afirman que les interesaría estudiar en la universidad más adelante si han encontrado trabajo y ha mejorado su situación económica. Este condicionante también influye en la toma de decisión de otros jóvenes.

*(...) quedarme sólo a trabajar no quiero, no es que no quiera el dinero pero lo que quiero es poder seguir estudiando (...) a mí lo que me gustaría es seguir con el grado superior (...) y la verdad muy a largo plazo, sino consigo trabajo pues podría ser una posibilidad un ingreso a la universidad para mayores de 25 años, después de haber sacado el grado superior, no se alguna ingeniería. (ULL-001, Joven)*

*(...) si pudiera me gustaría seguir estudiando, forestales o el grado medio de paisajismo y crear jardines es que es algo que siempre me ha gustado, todavía no se sabe, todo depende de cómo se vaya dando el camino (...) también pienso que si encuentro trabajo y se mejora un poco la situación en la familia me puedo meter a la universidad a estudiar agraria, si pudiera lo haría, pero claro la situación está como esta. (ULL-006, Joven)*

*(...) prefiero hacer un ciclo formativo. Tengo una amiga que trabaja en Felanitx de auxiliar de clínica en la Residencia de tercera edad y necesitan gente. Creo que lo podría hacer bien. Si puedo estudiaré para auxiliar de clínica y, si me gusta, después cuando tenga mi dinerito, entonces me pensaré si estudio enfermería. (UIB-005, Joven)*

- **Inserción laboral como prioridad y estudios como alternativa:** En 5 de los casos analizados se prioriza la inserción laboral y se percibe la formación como alternativa mientras no se consigue la incorporación al mundo laboral. Entre ellos 4 ya están cursando un CFGM en el momento de la entrevista o se habían matriculado, mientras que 1 joven se decanta por cursar el bachillerato. En 2 casos los jóvenes tienen claro sus intereses formativos, aunque priorizan la inserción laboral a los estudios.

*Lo que verdaderamente me gustaría es poder tener mi sueldo y que podamos salir de la casa de mis suegros, poder independizarme con mi novio pero claro apenas estamos ahorrando pero cuesta mucho si él trabaja y yo no. Incluso mis suegros están ahora más por la labor de que yo consiga un trabajo. (...) La idea que tengo es dejar el currículum en esos centros (de hecho ya lo tengo listo) y bueno si consigo el trabajo genial y si no seguir formándome en la misma rama, aunque también me gusta la odontología. (ULL-002, Joven)*

*Quiero terminar este grado medio, si consiguiera trabajo sería increíble, sino me metería en otro grado medio o uno superior, también me gustaría el grado medio de auxiliar de enfermería. (ULL-003, Joven)*

Y en los otros 3 casos no se concreta la preferencia por el tipo de formación o profesión, expresando que ven la formación como una alternativa mientras no encuentran trabajo:

*He pensado que voy a estudiar, voy a ir creciendo hasta que encuentre un trabajo sea de lo que sea porque yo soy capaz de hacer lo que sea. También en el futuro yo me veo como un cantante. (UIB-003, Joven)*

*Estudio, pero no sé qué haré, creo que ahora seguiré estudiando bachillerato y ya veremos. No tengo claro qué tengo que hacer. No lo sé, seguir estudiando. Todo el mundo dice lo mismo, si no hay trabajo entonces hay que estudiar. No sé qué hacer. Si mi padre me consigue trabajo de conductor, entonces haré eso, se gana lo suficiente para vivir. (...) si no hay trabajo entonces hay que estudiar. (UIB-004, Joven)*

*No lo sé. En el futuro no lo sé, estoy un poco perdida. Porque yo lo que necesito es trabajar. Entonces tengo que buscar algo que estudie y dé trabajo y me da igual que estudiar, o sea, como si me metes a mecánico de coches, que me da igual, me lo voy a sacar y además con los ojos cerrados. El problema es que necesito trabajar. Necesito estudiar algo que dé trabajo. (...) Yo lo que quiero es trabajar e irme a vivir sola. Irme a vivir sola y estudiar lo que me dé la gana. (UIB-001, Joven)*

- **Inserción laboral:** en 2 casos el interés está en la incorporación al mundo laboral sin que necesariamente pase por aumentar el nivel de estudios.

*Me imagino, primero, sacándome mis estudios y después pues trabajando, independiente y con un buen futuro, espero. (UPO-006, Joven)*

*Es importante para mí terminar porque quiero tener un buen trabajo y no pedir ayudas a mi madre ya que ella no tiene trabajo. (UM-004, Joven)*

- **Indefinido:** 1 joven no define exactamente su opción ya que menciona que quiere viajar, ser escritor o montar una tienda de camisetas. Se podría añadir aquí a los 3 casos que aunque tienen los estudios universitarios entre sus planes también tienen ideas dispersas o contradictorias para concluir que solamente el 13,3% de los jóvenes entrevistados (N= 4) está indeciso o tiene un horizonte formativo inmediato poco definido.

*(...) lo que más quiero es ser escritor. De hecho no tengo ningún plan secundario porque sólo voy a cumplir éste. Bueno, incluso podría montar una tienda de camisetas (...) en cuanto acabe el Bachillerato creo que voy a irme a viajar por ahí. No sé, incluso sin dinero. La verdad es que yo el dinero lo veo innecesario para viajar. (UPO-002, Joven)*

Más allá de la elección de los jóvenes al terminar los estudios obligatorios, algunos han expresado **cómo se imaginan en el futuro**, cuáles son sus aspiraciones y qué les ha motivado a decidirse entre las distintas opciones formativas y laborales. Se da importancia a tener un trabajo estable (13,3% de casos, N= 4) que les permitirá formar una familia, ser independientes económicamente (20% de casos, N= 6), o llevar una vida “normal” no siendo ni muy rico ni muy pobre (6,6%, N= 2). También en algunos de los casos referidos emerge la necesidad de ayudar económicamente a la familia. Por otro lado, aparece en 2 casos la aspiración de ser “llegar lejos” y “ser alguien en la vida”.

*Tampoco me imagino con pareja, tampoco sola, ya lo dirá el tiempo, pero me imagino independizada, con mi propia cuenta bancaria, con mi propio dinero, y con mis propias cosas, que yo tome las decisiones en mi vida, así me imagino. (URL-005, Joven)*

*Es importante para mí terminar porque quiero tener un buen trabajo y no pedir ayudas a mi madre ya que ella no tiene trabajo. (UM-004, Joven)*



*Lo que verdaderamente me gustaría es poder tener mi sueldo y que podamos salir de la casa de mis suegros, poder independizarme con mi novio pero claro apenas estamos ahorrando pero cuesta mucho si él trabaja y yo no. (ULL-002, Joven)*

*Me imagino, (...) como una persona normal, con su trabajo, su vida, su casa y casada y con hijos (risas) en un futuro. (UPO-006, Joven)*

*Con esto me comía el coco desde los 16 pensando en todo esto, en lo que quería hacer de mi futuro, sabiendo en donde camino, las posibilidades que tengo, pensaba que a los 30 quisiera tener un BMW, una mujer, el chiquillo y el taller y bueno... ¡es que me quedan 12 años ya! (ULL-001, Joven)*

*Me gustaría irme a otro país, a Francia o Alemania, no sé. Pero, eso es y tener trabajo, mi familia, mi casa, mi coche y eso. Como to el mundo, creo (risas). (UPO-003, Joven)*

*(...) mi madre trabajando fregando escaleras, cobrando muy poco dinero, y mi padre en el paro lleva un año y medio, casi dos. Entonces, claro, yo no me quiero ver en esta situación de tener a mis hijos pasando lo mismo que estoy pasando yo. (URL-002, Joven)*

Y en relación a las **motivaciones** que impulsan los jóvenes a decidir el tipo de estudios o profesión que quieren realizar, se observan diferentes motivos: la pasión o vocación, la inquietud de mejorar la sociedad, la necesidad de mejorar la situación económica de la familia o la motivación surgida a raíz de experiencias familiares determinadas. Lo más común en las narrativas de los jóvenes entrevistados es manifestar pasión, interés o vocación por el proyecto de futuro escogido (36,6% de casos, N= 11). En general, no se habla de vocación, sino de interés o en realizar la actividad escogida, aunque en algunos jóvenes parece que la vocación les viene de lejos.

*A veces iba con mi madre a cambiar el aceite y veía todos los coches abiertos y decía qué pasa aquí y me daba esa curiosidad y bueno yo creo que esa curiosidad es la responsable de que yo esté ahora aquí. Además tampoco me decantaba por otras opciones y no me veía en nada de eso, yo prefería estar en un taller y engrasado todo el día. (...) Y bueno, yo siempre había sido un manitas en casa, arreglando la bici y una cosa, la otra, y tenía ese no sé qué de querer aprender y luego los coches siempre me han gustado. (...) Desde luego me da felicidad ver esos 8 o 9, esas buenas notas pero la verdadera felicidad no me la dan esas notas, sino la mecánica, los coches (ULL-001, Joven)*

*Yo desde pequeña siempre he querido ser médico, siempre lo he querido y mi madre me dice: "¿no has cambiado de opinión? Y yo: "¡no, no!" yo tengo muy claro que quiero ser eso y a ver, espero llegar. (URL-001, Joven)*

*Quería sacarse el título de FP Grado medio en atención a la dependencia porque su inquietud máxima era poder ayudar a personas que tuvieran un grado de dependencia porque se sentía que tenía un deber. (UIB-001, Agente escolar)*

En otros 4 casos (13,3%) los jóvenes también explican que sus motivaciones principales son mejorar la sociedad, en 2 de ellos muy influidos por la experiencia familiar vivida.

*En la investigación siempre... es que es lo que quiero hacer, no soportaría estar haciendo algo que cada día fuera lo mismo. Quiero descubrir cosas nuevas, cosas para mejorar el mundo. Sobre todo a raíz de la enfermedad de mi madre, como he visto que en verdad lo que le está salvando la vida es la investigación. (URL-003, Joven)*

*Me gustaría escribir libros, tampoco ser ningún autor famoso pero si me gustaría escribir algo que hiciera a la gente pensar un poquito, hacerla reflexionar... y tampoco tengo grandes aspiraciones, la verdad. (UIB-002, Joven)*

*Incluso me veo intentando cambiar un poco la situación que hay en el mundo porque quiero viajar y conocer diferentes formas de vida, conocerlas todas y saber algo que pueda ayudarles a todos e intentar llevarlo a cabo para digamos que desaparezca la tristeza. (UPO-002, Joven)*

*Yo creo que lo que me ha motivado a estudiar, son los dos casos de los familiares que te he contado. Me han hecho más fuerte, me sale como de dentro, y me ha dado ganas de seguir adelante y de ver a mi tío que a pesar de lo que le pasó ahora puede llevar una vida más o menos normal, con su medicación y que se pueda relacionar con nosotros después de todo. Lo que me gustaría es poder ayudarles, la gente tiende a rechazarlos, ellos con su medicación están tranquilos y pueden llevar una vida normal (en referencia a personas con enfermedades mentales) (ULL-003, Joven)*

## **f) Valoración de la formación**

En comparación con otros factores, se han codificado pocas referencias (N= 40) que contengan información explícita del valor que dan a la formación los jóvenes de la muestra. En el 53,3% de los jóvenes (N= 16) valoran la formación como inversión de futuro, un grupo de 5 jóvenes (16,6%) valoran especialmente el conocimiento y la cultura que les aporta, aunque se llega al 53,3% de la muestra (N= 16) si añadimos los jóvenes que manifiestan curiosidad intelectual y expresan su gusto por ir al instituto.

*Yo creo que mis esfuerzos van a valer la pena, que al final mis estudios me van a dar mi futuro. (ULL-004, Joven)*

*Ahora si no tienes estudios no puedes trabajar en casi nada. (ULL-005, Joven)*

*Yo desde pequeña siempre he visto que los estudios es la única manera de salir adelante, porque si no te gusta tu presente, tu entorno, tu vida, ya sea social, económica, con los estudios puedes adquirir otro que quieres, era como mi único salvavidas. Para los ricos tienes el dinero, pero para los pobres... (URL-005, Joven)*

*Veo importante el instituto, realmente lo veo bastante importante porque necesitamos conocimientos. Creo que es de las cosas más importantes que una persona necesita para sentirse realizada. (UPO-002, Joven)*

*Yo el estudio no lo veo sólo como estudiar...como para aprender las cosas, yo qué sé, para enriquecerme como persona, ¿no? Cómo más estudies, más sabes y no sé... me satisface a mí y el estudio lo veo como una cosa muy importante. (URL-002, Joven)*

En el análisis realizado también se han codificado referencias en las que se reconoce la importancia de la formación sin especificar las razones de esta importancia (10% de casos, N= 3), o la importancia de los estudios en la formación para los jóvenes como refugio de las dificultades familiares (10% de casos, N= 3).

### **g) Red social individual**

En relación a la red social entre iguales se han identificado diferentes tipos de relación que suponen una influencia de diferente signo. En el 33,3% de los casos (N= 10) los jóvenes reconocen el apoyo que han tenido en sus amigos, tanto a nivel académico (N= 5) como para acompañarse y divertirse juntos, realizando actividades deportivas como salir a correr, patinar, etc. (N= 5). También explican que salen con sus amigos de manera habitual (N= 9). Algunos de estos jóvenes (N= 4) describen al grupo de amigos como “sanos”, “buenos”, “son un encanto” o “gente maja”, expresando con simpatía el positivo efecto de la buena amistad que menos explícitamente subyace en todas las narraciones.

*Es una chica que ha tenido problemas con sus padres justo como yo, la verdad es que la quiero mucho, ella es como si fuera mi verdadera hermana, ella me aconsejaba y se interesaba por mis cosas, mucho más que mi verdadera hermana. (ULL-002, Joven)*

*Me ayudó mucho en mis estudios y gracias a ella tuve buenos resultados también. (UPO-005, Joven)*

En 5 casos las relaciones de pareja les han ayudado a fortalecer su persona y salir adelante. En 2 casos se resalta la importancia de las relaciones establecidas con los compañeros de las actividades extraescolares. En ambos, los jóvenes habían tenido dificultades de relación con sus iguales en la escuela u otros ámbitos, de modo que encontrar compañeros con las mismas aficiones ha representado un importante paso para su autoestima.

Sin embargo algunas redes sociales de los jóvenes apenas influyen en el éxito educativo o incluso conllevan aspectos negativos que hemos analizado. En el 16,6% de los casos (N= 5) las amistades no han representado una buena influencia, aunque hasta 4 hablan en pasado de este tipo de relaciones mientras que 1 sigue bajo este tipo de influencias.

*He tenido amistades malas que yo creo que también han sido parte de la causa del porqué yo me quedé atrás. Pero después, bien. Después cambié las amistades también y bien. (UPO-006, Joven)*

*La parte que me desconcentra también son los amigos. A veces vamos, salimos de clase... y vamos a dar un par de vueltas. (UIB-003, Joven)*

El 13,3% de los jóvenes (N= 4) afirman que, a pesar de tener buena relación con sus amigos, no encuentra ningún estímulo por el estudio debido a su menor nivel de formación y/o motivación.

*Los amigos que tengo en el barrio, a lo mejor el que más tiene un graduado escolar y ya está. Pues claro, soy como un poco el raro. (UIB-002, Joven)*

En 2 casos se explican incidentes concretos a nivel de relaciones con los iguales, por cierto inicio de *bullying* en una actividad extraescolar y por una relación sentimental tóxica que, en ambos casos, se resolvió con la intervención de los padres de la joven.

En un 16,6% de la muestra (N= 5) se asegura que el joven tiene dificultades para relacionarse con sus iguales por su carácter cerrado o tímido, mientras que en el 23,3% de los casos (N= 7) los jóvenes reconocen tener una vida social poco activa o pocos amigos, aunque todos afirman sentirse muy identificados y unidos con su pequeño círculo.

### 3.3.2 Ámbito escolar

Se presenta la información analizada en 4 sub-categorías: valoración del centro escolar, proyecto educativo, expectativas del profesorado, relación profesorado- alumno, relación con los compañeros, y trabajo en red.

#### a) Valoración del centro escolar

En el 43,3% de los casos (N= 13) los jóvenes hacen **valoraciones generales positivas** de su instituto (que en 6 caso también confirman las familias), centradas principalmente en el nivel educativo del centro y en la calidad del profesorado.

*Me gusta el instituto porque tiene muy buenos itinerarios educativos. (UM-006, Joven)*

*El instituto era lo mejor, tuve unos profesores excelentes, eran súper cercanos conmigo. (ULL-003, Joven)*

Sólo en 2 casos se han codificado **valoraciones generales negativas** en referencia al ambiente en el centro que han sido realizadas por parte de los agentes familiares.

*Es un instituto conflictivo. Que va mucha gente que no va a estudiar, pero claro, como la enseñanza es obligatoria hasta los dieciséis, están allí a pasar el tiempo hasta que lleguen los dieciséis. No me gusta el instituto, la verdad. (UPO-001, Agente familiar)*

*Nosotros notamos un cambio desde la primaria (...) esto era la selva. (URL-006, Madre)*

Aunque el foco de las entrevistas a los agentes escolares ha sido el caso de estudio, han surgido conversaciones entorno las características del centro escolar que hemos codificado buscando identificar especificidades debidas a su ubicación en barrios de bajo nivel socioeconómico.

Los **resultados del centro** (tasa graduados, pruebas de competencias y pruebas de acceso a universidad) se valoran positivamente en 6 centros (20% de casos). En 3 centros (10% de casos) se pone en relieve la problemática del absentismo escolar y en 6 centros (20% de casos) se comenta o valora el abandono escolar prematuro. Sólo en 2 centros se habla claramente de alto fracaso escolar, aunque la reducción de matrícula en el paso de ESO a bachillerato es algo normal.

*Aquí los casos de abandono son frecuentes, niños que pasan a programas de cualificación profesional porque no llegan a tener el nivel adecuado del proceso educativo. (ULL-005, Agente escolar)*

*Titulan en ESO el 63.64% y los que no continúan estudios de FPB o Educación de adultos. El abandono escolar absoluto no supera el 1%. (UM-007, Agente escolar)*

*Éramos casi 120 personas (en primero de la ESO) y estamos ahora en bachillerato 15. (...) En 4º de ESO éramos 90 personas. En primero de Bachillerato éramos 40 y nos hemos quedado en 33. Y ahora, que de verdad vayan a pasar 15 o 16. (URL-002, Joven)*

En relación al **clima y la convivencia** en el centro los agentes escolares de 4 centros (13,3% de casos) narran que la conflictividad en el aula se debe a la poca motivación de parte de los alumnos, con expresiones que definen el instituto como “difícil”, “conflictivo” o “el instituto de los chungos”, y caracterizan el ambiente de “barullero” o “cachondeo”. Sobre esta cuestión hay coincidencia con alguna referencia de alumnos y agentes familiares. Pero también se han recogido algún discurso de agentes escolares que explican su intervención para mejorar la convivencia. En un caso, se hace referencia a cuestiones de puntualidad y respeto a normas de convivencia, mientras que en otro caso, una profesora de aula de acogida cuenta como potenciando el grupo clase consiguió mejorar la convivencia en el aula.

*Me di cuenta de que cuando los chicos no estudian, y encima se portan muy mal y como grupo se portan muy mal, si los formas como grupo, el resto es fácil. El estudiar y el éxito en este tipo de alumnos es muy secundario, te viene a raíz de si ellos forman parte de algo que se sienten cómodos y que es bueno, algo positivo (...) Obviamente preparábamos la Navidad, celebrábamos todas las fiestas habidas y por haber de todas las religiones, por lo tanto la convivencia pasó a ser un... una... una parte muy importante. (URL-008, Agente escolar)*

Apenas se han codificado referencias sobre la **dirección o el equipo directivo**, pero en los 4 casos que sí emergen citas de los agentes educativos destacan la importancia de determinados estilos de liderazgo.

*Bueno aquí hay que destacar mucho la figura del director titular, porque llegó al centro con muchas ideas en el tema de la innovación educativa y forzó una inversión muy grande en la formación del profesorado en temas como inteligencias múltiples, trabajo cooperativo, y hemos entrado en una vorágine y eso ha empezado a dar frutos. (ULL-001, Agente escolar)*

*Y cuándo acabó aquel año de sustitución, un día el director, que no nos habíamos dirigido nunca la palabra porque siempre que me veía me decía algo así como: -esta no es hora de hacer café, tienes que estar en clase- porque siempre me confundía con una alumna (ríe). Este era su gran conocimiento de mí. (URL-008, Agente escolar)*

De modo similar, no se han dado relatos sobre el **equipo docente** que aporten información relevante más allá de destacar la importancia del acompañamiento y cómo en algunos centros hay grupos de docentes, con frecuencia los más consolidados, que evitan a los alumnos con dificultades.

## **b) Proyecto educativo**

El **modelo** o en su defecto el **estilo educativo** parece determinante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero no emergen muchas narraciones que lo valoren y vinculen a la orientación hacia el éxito educativo del propio centro. Al respecto, el tema principal es la

importancia de desarrollar prácticas educativas motivadoras para los alumnos/as. Sobre esta cuestión, 2 alumnos y un agente familiar se quejan de cómo ciertas dinámicas escolares poco focalizadas en las necesidades y motivaciones de los chicos y chicas reducen el rendimiento escolar.

*La falta de cosas prácticas tampoco me motivaban, porque claro, estas estudiando una cosa que no te va a servir para nada en tu futuro y por supuesto te desmotiva. (ULL-001, Joven)*

*Si ella ha flaqueado en alguna, ha sido porqué las clases han sido súper aburridas o súper mal construidas...que también eso se tiene que mirar mucho, porqué para aprender tienes que estar a gusto. (...) Es que a ver, los chavales tienen móvil, cámara de fotos, cámara de vídeo, ¡los chavales lo saben usar todo! Saquemos partido a esto, ¿no? O sea, hagamos cosas de hacer un vídeo de un minuto... ¡no sé, digo yo! A ellos les motiva hacer algo que no es tan aburrido como ponerse a estudiar. (...) Entonces debes sacar provecho a todo lo que pueda motivar. Yo lo veo así. Todos son recuperables... (URL-006, Agente familiar)*

En el 23,3% de los centros (N= 7) el agente escolar explica el interés por ofrecer una educación más motivadora (N= 1), un **trabajo constructivista** que rompa con el modelo de educación tradicional (N= 2), favorezca la capacidad de autoaprendizaje (N= 2), o potencie la el aprendizaje personalizado (N= 2). Esta última cuestión se relaciona con la importancia dada también por ciertos agentes escolares a la acción tutorial.

*(...) se empieza a ver que el kit de la cuestión es la motivación, pero no en la motivación para que los alumnos se queden sentados en el aula 6 horas con un descansito y que pretendemos que no haya desidia. Pues nosotros intentamos cambiar el paradigma un poquito, intentando cambiar la visión del profesor, para que este sea más un acompañante que la figura del gran sabio, intentando que la interacción entre iguales sea la que genere el conocimiento. Y romper las barreras físicas en el aula, nuestras aulas de secundaria han ido cambiando de manera progresiva, ya no tenemos mesas individuales, todas las mesas son para el trabajo cooperativo. Hemos decidido aplicar un enfoque de súper aula, ahora mismo los profes de primera A y B están dando la clase al mismo tiempo y no hay paredes entre los dos grupos. (ULL-001, Agente escolar)*

*En clase nosotros trabajamos de manera que trata de darles a ellos protagonismo, iniciativa y es un trabajo muy constructivista y que requiere mucho de su implicación y los invita a ser creativos, a buscar respuestas antes de dárselas nosotros. (URL-003, Agente escolar)*

*(...) y estaban fascinados, estaban haciendo química (que es una asignatura que después dirán que era un rollo) pero estaban tan fascinados que les interesaba saber qué había pasado, cuál era el proceso, cómo lo podían mejorar. Y ellos mismos iban probando, y ellos llegaron a deducirlo. (URL-008, Agente escolar)*

*(...) conocer mucho a los chicos, hablar mucho con ellos, prácticamente es un objetivo anual, nosotros tenemos entrevistas con ellos durante todo el año, para saber cuáles son sus dificultades, ya no sólo en el caso de orientación académica, sino en el ámbito personal, intentamos estar muy cercanos. (ULL-001, Agente escolar)*

En 2 casos se mencionan las consecuencias de la estructura organizativa del centro. Un agente educativo reconoce que una buena organización es la clave para el buen funcionamiento del centro. Mientras que otro apunta las dificultades de desarrollar un trabajo homogéneo partiendo de una estructura dividida por departamentos y materias que no trabajan de manera conjunta. En este sentido, en el 23,3% de los centros de la muestra (N= 7) se

mencionan proyectos pedagógicos concretos pensados principalmente en romper este “aislamiento” o “fragmentación”, de modo que se trabaja más transversalmente para desarrollar las habilidades cooperativas, fomentar la creatividad o mejorar la integración de los alumnos. Estos proyectos parece que son un ejercicio para desarrollar una mejor percepción del yo en relación con el ambiente educativo y social donde se desarrollan. Entre los proyectos mencionados se encuentran talleres de teatro, *mindfulness*, intercambios lingüísticos, proyectos de aprendizaje-servicio y proyectos de padrinaje de alumnos de 4º a los de 1º de ESO.

En relación a las estrategias de **atención a la diversidad** para mejorar el éxito educativo de todos los alumnos se referencian algunos recursos concretos, pero sólo en 2 casos se menciona específicamente la existencia de un plan de atención a la diversidad. Una estrategia más recurrente es la creación de grupos flexibles o adaptaciones curriculares para aquellos alumnos con más dificultades (20% de centros de la muestra, N= 6). Para aquellos alumnos más desvinculados del aprendizaje en 4 institutos se elaboraron proyectos personalizados para potenciar la autoestima de los alumnos o intentar que no pierdan la motivación de ir al instituto.

*Se comprobó, a través del Departamento de Plástica, que cuando se los ponía a pintar cuadros o a hacer una actividad de este tipo, pues mejoraban el comportamiento, mejoraban la motivación, se sentían mejor consigo mismo. (...) Por eso hoy en día este Centro se considera Escuela Museo. Todos los cuadros que hay en el centro, todas las esculturas y demás están hechas por alumnos. Además hay un Programa de Teatro y un proyecto también de cortometraje. (UPO-003, Agente escolar)*

También se mencionan otras iniciativas como un servicio de refuerzo educativo por las tardes, el aula de acogida para alumnos inmigrantes que no conocen el idioma o el apoyo de una técnica de integración social.

La acción tutorial emerge como el recurso del centro educativo más importante para atender a los alumnos con algún tipo de dificultad y para apoyar las trayectorias de éxito. Todas las intervenciones, referidas al 30% de centros de la muestra (N= 9) ponen en relieve el papel del tutor calificándolos, principalmente como: cercanos, empáticos, buenos comunicadores, y dispuestos a ayudar y apoyar. En algún caso son justamente los agentes familiares que reclaman proximidad y un acompañamiento más intensivo.

*Pero la tutora que es alguien que nunca me falló si dijo que yo aprobaría y así fue, para mí durante la primaria ella sería la profesora que más me ayudó. (ULL-006, Joven)*

*Sí, muchas veces las pedíamos nosotros. Porque decían “L. va bien...”, pero claro, yo querría saberlo. ¿No? (URL-006, Agente escolar)*



Los agentes escolares narran su trabajo como tutores (5 casos) destacando su importante papel de orientación de los jóvenes y cómo dinamizadores en la creación de un grupo-clase. Además, se menciona la labor de apoyo departamento de orientación del centro en 3 casos.

### **c) Expectativas del profesorado**

La mayor parte del discurso sobre las expectativas del profesorado respecto al alumno estudiado proviene de los agentes escolares dado que se les preguntó explícitamente por ello y se expresan de forma positiva para 29 de los 30 jóvenes de la muestra. Contrariamente, se han codificado 4 referencias (2 de padres y 2 de jóvenes) que consideran que los profesores tienen bajas expectativas y no les apoyan, pero no coincide con la valoración que los agentes escolares hacen de estos alumnos.

Los discursos de los agentes escolares se pueden separar en una narrativa centrada en las opciones de los jóvenes para acceder a la universidad y otra centrada en las capacidades de los jóvenes. En el 46,6% de los casos los agentes escolares mencionan las posibilidades e incluso la ilusión porque el alumno estudie una carrera universitaria.

*Yo lo veo con capacidad para realizar una carrera universitaria perfectamente. (UIB-002, Agente escolar)*

*Además la veo cómo esas chicas que cuándo van a la Universidad a estudiar lo que ellas quieren ser disfrutan. Y que la Universidad acaba siendo el “colofón” de tu “yo”, ¿no? (URL-002, Agente escolar)*

De los 14 casos en que el profesorado expresa su convencimiento de las posibilidades del alumnado de realizar estudios universitarios, en 7 coinciden estas expectativas con las intenciones del alumnado; en 3 casos los alumnos priorizan la inserción laboral a la continuación de los estudios por necesidad económica, pero no lo descartan como posibilidad de futuro. Tan sólo 3 casos quieren cursar un ciclo formativo y 1 caso expresa su deseo de viajar en el futuro sin especificar si quiere o no continuar su formación. Cabe señalar la coincidencia entre orientación-expectativas de alumnos y profesores se da en el 71% de esta sub-muestra.

En el 40% de los casos (N= 12) al plantear las posibilidades de éxito del alumno, el profesorado hace referencia a las capacidades del alumno o a su actitud de esfuerzo e interés por los estudios. Las narrativas expresan la convicción en las cualidades del alumno, expresiones como “llegar lejos” o “progresar socialmente” y deseos personales positivos para la futura trayectoria de los alumnos.

*Bueno, él me dijo que quería ser bombero (risa) y, efectivamente, yo creo que sí porque es que tiene voluntad, tiene una meta, tiene un objetivo y... y yo creo que tiene capacidad para conseguirlo... yo tengo mucha ilusión puesta en él, de verdad. (UPO-005, Agente escolar)*

*Yo creo que puede hacerlo y es cuestión de que dedique tiempo, de que se esfuerce, tiempo de trabajo y dedicación. Yo pienso que puede hacerlo porque es una niña que pone muchas ganas. Tiene mucha ilusión y bueno... es muy regular, así que... yo pienso que lo conseguirá. (URL-001, Agente escolar)*

*Bien, yo estoy contenta porque tiene unos buenos resultados. Pero creo que podría tener unos resultados mejores. (UIB-002, Agente escolar)*

*Yo estoy convencida que ella llegará muy lejos. (URL-004, Agente escolar)*

*Y que es una persona que si aprovecha los medios que hay y que si no lo dificultan más de lo que ahora, puede progresar socialmente. (UIB-002, Agente escolar)*

*Me gustaría mucho que pudiera estudiar y que tuviera apoyo. (UIB-002, Agente escolar)*

En 5 casos (16,6% de la muestra) los agentes escolares al valorar las posibilidades de los alumnos plantean **dificultades del entorno** que pueden limitarlas, especialmente en aquellos para lo que pueden acceder a la universidad por el enorme salto que supone para los jóvenes.

*Creo que podría llegar a la universidad, pero ya sabes que la familia y el trabajo cuentan mucho. (UIB-004, Agente escolar)*

*Es posible que finalmente llegue a la universidad, pero no lo tendrá fácil si no recibe algo más de apoyo. (UIB-005, Agente escolar)*

*Con seguridad finalizará el Bachillerato. Si tuviera medios económicos podría ir a la Universidad. (UM-007, Agente escolar)*

*Si la familia no termina teniendo un problema, ella lo conseguirá. (URL-008, Agente escolar)*

*Va a necesitar mucha más autonomía y esa tal vez pueda ser la única dificultad que puede tener, porque ella tal vez no haya adquirido los hábitos necesarios para volar ella sola. (ULL-004, Agente escolar)*

#### d) Relación profesorado-alumno

La mayoría de referencias que describen la relación entre el profesorado y los alumnos (Tabla 17) explican situaciones en que el profesorado ha ofrecido un importante apoyo y ha representado para los jóvenes un referente educativo. También se ha observado que en algunos casos la relación sin ser tan intensa, ha sido positiva. Y en un número más reducido de casos se narran situaciones conflictivas con el profesorado o con algunos profesores.

Tabla 17: Relación profesorado-alumno según subcategorías

Subcategorías	Número de casos	Número de codificaciones
Relaciones de ayuda o referentes positivos	24	74
Relaciones positivas	12	22
Relaciones conflictivas	7	13

La mayoría de las narrativas sobre el apoyo del profesorado la realizan los jóvenes (40 referencias sobre las 74 codificadas) y el resto provienen de los propios profesores (19 referencias) y de la familia (N= 12 referencias). Se narran tanto relaciones de apoyo al estudio y aprendizaje como acompañamiento personal, orientación y relaciones de confianza y cordialidad.

*Si no hubiese sido por ella me parece que me habría ido a pique. (UIB-001, Joven)*

*También es cierto que cuando repetí primero me ayudó mucho el apoyo de los profesores como que sí podía, que tenía lo necesario para sacarlo y que me dieron ánimos. (ULL-006, Joven)*

*Gracias a ella intenté cambiar muchas cosas como por ejemplo que mezclaba mucho mi vida personal con mi vida de estudiante. Ella confiaba mucho en que yo podía llegar a ser alguien en la vida. (...) A mí en un futuro me gustaría ser como ella. (URL-005, Joven)*

*Por lo que yo veo, tiene un buen rollo con todo el mundo...con los profesores, con todos, la tienen muy bien considerada. (URL-006, Agente escolar)*

En el 23,3% de los casos (N= 7) se relatan relaciones conflictivas con el profesorado, los jóvenes hablan de algunos profesores que les tenían rabia o manía, de profesores que los etiquetaban negativamente, o de situaciones incómodas en que los profesores los han dejado en ridículo delante del resto de la clase. Uno de los jóvenes explica la falta de apoyo del profesorado durante un periodo de su trayectoria que sufrió *bullying*.

*Cuándo un profesor no te trata bien delante de la clase no me gusta nada. Ellos creen que no nos importa, pero cuando te ridiculizan te hace daño, a mí me lo hace. (UIB-005, Joven)*

*En el instituto lo pasé muy mal. ¡Y los profesores no se daban cuenta! Y mira que discutían conmigo en sus clases...No entiendo como un profesor... no critico a todos ¡eh! No les meto a todos en el mismo saco. ¿Pero cómo no tienen ojos? ¡Madre mía! (UIB-001, Joven)*

*En segundo pues los profesores ya me tenían clavado que eras el malo de la clase y te dicen: "¿para qué vienes a clase?" y bueno, si te ves sólo en una clase, nadie te ayuda y no entiendes ni papa, pues te desmotiva y piensas: "¿para qué voy a seguir?" (ULL-001, Joven)*

## **e) Relación con los compañeros**

Las relaciones entre iguales dentro del entorno escolar juegan un papel muy importante en la integración escolar de los alumnos. Muestra de ello es que en el 70% de los casos (N= 21) se valora su influencia. Entre los diferentes aspectos de las relaciones positivas entre iguales se han recogido los siguientes: apoyo académico entre compañeros (26,6% de casos, N= 8), la importancia de la integración en el grupo clase (26,6% de casos, N= 8), la relación de amistad que se establece entre los alumnos y que va más allá del entorno escolar (16,6% de casos, N=5), y la influencia positiva del grupo de iguales para inducir el éxito escolar (13,3% de casos, N= 4).

*Nos juntamos tres amigas y trabajamos juntas, nos apoyamos. Eso nos va bien. Nos pasamos apuntes, hacemos los trabajos juntas, nos entendemos bien. (UIB-005, Joven)*

*Yo era buena en mates, y como la mayoría de mi clase no eran buenos en mates, por eso empecé a tener muchas amistades, gente que te quería ayudar con el idioma a cambio de que les ayudases en mates. (URL-005, Joven)*

*Muchas veces aquí son atacados por los demás y él ha sido capaz de crear un respeto alrededor, nunca he visto que nadie se metiera con él ni le dijera nada a pesar de lo callao, de que pudiera hacer las cosas más despacio porque él era más introvertido. (UPO-001, Agente escolar)*

*Con el grupito de amigos que tiene al instituto sale. Sale bastante. (URL-003, Agente familiar)*

*Él se guía mucho por sus compañeros y ellos estudian. (UM-007, Agente familiar)*

*Yo nunca me he rodeado de compañeros que den mal ejemplo como quien dice. Siempre han sido buenos estudiantes. Entonces digamos que eso me ha ayudado. (UPO-004, Joven)*

Entre las relaciones conflictivas se han codificado narrativas referidas al 16,6% de los casos (N= 5). En 3 casos se mencionan dificultades debido a limitaciones derivadas de la situación o la personalidad del joven. Se expresa también cierta añoranza por tener buenos amigos y amigas en el instituto, relacionándolo con mejoras en el aprendizaje, y como cuando se consigue confianza y colaborar entre iguales se producen múltiples beneficios para todos.

*Tiene pocas habilidades sociales y entonces las relaciones con los iguales las tiene un poco complicadas... (UIB-001, Agente comunitario)*

*(...) es un crío que le cuesta mucho trabajar otra vez y empezar otra vez a tener amistades. (UPO-001, Agente familiar)*

*Entonces al llegar al IES pues era un poco chocante, me hacían broma y no me reía, me decían algo y me lo tomaba a la defensiva (...) cuándo había trabajos en grupo pues los hacía sola, porque no me podía fiar de ellos, me decían que iban a un lado y se iban a otro, me dejaban de lado. (...) Lo que pasa es que la situación económica de mi madre me hacía sentir inferior y me alejaba, es que me afectaba muchísimo, cuando vas a tomarte algo y sabes que no tienes y las demás se sienten superiores y te das cuenta que muchas eran amigas por interés. (ULL-004, Joven)*

*(...) hacia el final del curso ya me integré con mis compañeros. (...) deje de obsesionarme tanto con estudiar y me abrí un poco y la verdad funcionó y el cambio fue buenísimo para mí, la maestra estaba muy contenta también, pase de llorar todos los días a incluso quedar algún día. (...) fui haciendo buenas amigas que me ayudaron y me dijeron que lo que me faltaba era confianza. (ULL-004, Joven)*

*Lo que pasa es que él no acaba... amistad, amistad, nunca ha acabado de tener con todos los compañeros. (...) Pero le vino muy bien conocer a una compañera que tenía falta de base, le costaba más comprender las explicaciones y se hicieron amigos y él la ayudaba mucho en clase. (UPO-003, Agente escolar)*

## **f) Trabajo en red**

La colaboración con agentes del territorio o comunitarios como estrategia para mejorar las trayectorias escolares y el éxito educativo de los alumnos han sido referidas en diferentes casos. Las colaboraciones se han dado con entidades sociales (3r sector) que hacen acción socioeducativa, educación en el tiempo libre, etc. (8 casos), ayuntamientos (4 casos), y

servicios sociales, servicios de salud u otros recursos para colaborar en programas preventivos. Las colaboraciones más estructuradas, las que pueden denominarse como trabajo en red, corresponden a centros de Barcelona.

*Caritas nos consta que está haciendo una labor importante, además tenemos mucha relación con ellos. De hecho, nosotros le pedimos a Caritas que nos valore los casos que tenemos para el programa de becas, que nos haga un informe un poco por objetivar, por eso el contacto es directo. (ULL-001, Agente escolar)*

*Del Ayuntamiento tenemos un Taller de Estudio Asistido, que lo recomendamos a alumnos, por ejemplo...alumnos que son hormiguitas...pero que no llegan, o que se despistan de controlar la agenda...En 4º también realizan el proyecto "Cruïlla" para dar apoyo, también del Ayuntamiento. (...) Estamos en el Plan Educativo de Entorno, que también hacen un proyecto de continuidad que se llama Transición Escuela-Trabajo desde donde se hace un seguimiento de los alumnos cuando acaban el instituto. (URL-006, Agente escolar)*

*Me he encontrado con varios (hablando de los monitores) que han venido aquí a una entrevista como mínimo anual, sino más veces, por el seguimiento que hace el alumno aquí, y yo también por lo que hace el alumno ahí. (URL-005, Agente escolar)*

*Tenemos un proyecto "Aprendiendo" que vinculamos chavales de 4º de la ESO a pequeñas empresas del municipio para poder comenzar un trabajo más profesional. (URL-002, Agente escolar)*

*Servicios Sociales ayuda con lo que puede...porque éste es un trabajo en red que hacemos entre todos. Informamos una vez al mes, una de éstas reuniones que te he dicho de coordinaciones que te he dicho aquí al principio, pues, una vez al mes nos encontramos con la Comisión de Servicios Sociales, nos ponemos al día de éstos casos (URL-002, Agente escolar)*

### 3.3.3 Ámbito familiar

Los resultados del análisis de la dimensión familiar supuestamente relacionados con el éxito educativo se organizan en 5 factores que van desde los más genéricos, de algún modo condicionantes educativos con incidencia indirectamente sobre el éxito escolar, y aquellos que suponen una influencia directa en forma de apoyo o freno del mismo: modelos educativos en la familia, valoración del estudio y la formación, acompañamiento a la escolaridad, expectativas de la familia, y relación familia-escuela/profesorado.

#### a) Modelos educativos en la familia

En el 13,3% de los casos (N= 4) las referencias codificadas indican la existencia de **modelos familiares negativos** por causa de la consumición de estupefacientes de algún referente familiar directo (N= 3) o porque un progenitor ha ingresado en prisión (N= 1). Señalar que no se han codificado en esta categoría la descripción de los casos de abandono familiar o abuso sexual por parte del padre, porque han sido consideradas en el primer apartado de los resultados y propiamente no integran la unidad familiar.

*Tiene una imagen negativa en su hermano, un día me lo comentó, me parece que tuvo problemas con la droga y demás y él, desde luego, es una imagen negativa de la que quiere huir. (UPO-005, Agente familiar)*

Por otro lado, los casos en los que se expresa explícitamente el importante papel de la familia como **modelos positivos** alcanzan hasta el 40% de los casos (N= 12). En 6 casos se menciona la figura de la madre como modelo a seguir, especialmente por su carácter luchador que es el que permite a la familia tirar adelante. Los padres son mencionados en 2 casos, en un caso por la influencia del padre en su interés por el deporte y en otro porque le aportan equilibrio. Los hermanos/as también son mencionados como modelos positivos en 3 casos, siempre haciendo referencia a los estudios. Y en 3 casos se pone en relieve la influencia positiva de otros familiares: una madrina que ha sustituido la ausencia de apoyo por parte de la madre, un padrastro que ha asumido el rol de padre de manera muy positiva y en un caso se mencionan a las primas como modelo de integración tras una experiencia de inmigración.

*Es que con mis hermanos yo tengo el ejemplo, porque dos de ellos estudiaron y los otros dos no y bueno, es que puedo ver como acabaron cada uno, es que es muy diferente ir a pedir trabajo y decir "tengo estudios", a decir "es que no tengo ni la ESO", entonces pues es que con eso fui aclarándome las ideas. (ULL-006, Joven)*

*Para ella ha sido la persona del núcleo familiar que la ha apoyado más. Su madrina. Creo que es un personaje clave para ella. (UIB-001, Agente escolar)*

*Su padrastro es una persona muy joven. Tiene una diferencia de edad con su madre. Y esta persona ha estado una muy buena influencia porque ha hecho que fuera a futbol, hacía actividades con él como si fuera un hermano grande casi, casi. (UIB-002, Agente comunitario)*

*Y por lo tanto esta apertura ya la viven, hay una parte de la familia que las hijas han estudiado, que las hijas han ido a la universidad, que las hijas se han integrado en Francia, que las hijas hablan francés. Por lo tanto, ellos lo tienen más fácil para permitir que las hijas sigan el mismo camino. (URL-008, Agente escolar)*

Finalmente hay un caso en que tanto el agente educativo como el familiar afirman que es la propia joven la que representa un referente para sus hermanos.

*Ella se convirtió en la madre de los otros dos, siempre es que estaba pendiente de sus hermanos. (ULL-05, Agente familiar)*

Algunos agentes familiares entrevistados expresan la dificultad para poner límites y dar libertad a los hijos, una cuestión que al menos se narra explícita o implícitamente en 11 casos (36,6% de la muestra). En 2 casos los agentes familiares mencionan su tarea de marcar normas y límites a los hijos, a nivel de horarios, salir con los amigos, acceso a las nuevas tecnologías, etc. En 1 caso el joven valora positivamente el poco control y la libertad de la que dispone, y en otros 2 casos los padres expresan que es importante que los hijos salgan y se diviertan. Entorno a esta cuestión, la madre de una joven afirma que confía en la capacidad de su hija para decidir sobre sus actividades, otra que ha educado a sus hijos ofreciendo libertad y marcando normas a la vez, y en otro caso confiesa su dificultad para poner límites sin contar con el apoyo del padre.

*A mí me cuesta mucho. Y supongo que también el hacer de padre y de madre a veces...Yo a veces los veo allí y digo: "¡Ala, los 5 contra mí!" Y saldría corriendo....te juro que saldría corriendo a veces de verdad, eh...Es duro, duro. (URL-001, Agente familiar)*

En 2 casos se detecta sobreprotección por parte de las madres.

*Yo todavía lo sigo llevando y recogiendo porque a mí me da tanto miedo... (UPO-002, Agente familiar)*

En 2 casos, los agentes escolares y comunitarios reconocen la importante tarea educativa de la familia, además del caso de apoyo de los padres, especialmente de la madre, a la joven que abortó.

*Yo con esta familia, mira que es monoparental, pero están saliendo delante de una manera extraordinaria y yo creo que eso, más que nada por la educación que les está dando su madre. (UPO-004, Agente comunitario)*

## **b) Valoración del estudio y la formación**

De los discursos de los diferentes agentes se percibe que en 53,3% de los casos (N= 16) las familias valoran la formación, simplemente expresando el interés en que sus hijos/as estudien

y la satisfacción que esto produce en las familias, o valorando la formación como inversión para tener un buen trabajo en el futuro (N=9).

*A mí madre lo que le hace más feliz es que saquemos buenas notas y que estudiemos. (URL-003, Joven)*

*Sí que les parece genial lo que estoy haciendo y que haya vuelto al instituto después de haberlo dejado y tal, sobretudo mi madre está muy contenta. (UIB-002, Joven)*

*Pero lo que le quiero transmitir es eso. Que sea alguien en la vida, no... o sea no es ninguna deshonra ir con una fregona, pero si puedes ir sin una fregona mejor. ¿Vale? (URL-002, Agente familiar)*

Concretamente la satisfacción con los resultados se recoge en 30% de los casos (N= 9) y refleja tanto un sentimiento de orgullo como implícitamente el reconocimiento del valor que tiene.

*Sí, supongo que les hace ilusión, porque es lo que ellos me han inculcado siempre. Que tenga buenos resultados. (URL-006, Joven)*

*Que ella apruebe es el orgullo mío y del padre, porque es nuestro trabajo. (ULL-004, Agente familiar)*

En 2 casos se destaca que a las madres les hubiera gustado tener la posibilidad de estudiar, pero no lo pudieron hacer, con lo que se muestran especialmente interesadas en que sus hijos sí tengan esta posibilidad. En 2 casos las familias también reconocen en la formación un importante papel de adquisición de cultura.

*La cuestión es que sin estudios eres una persona vacía, eres una ignorante. (ULL-004, Agente familiar)*

Solo en 13,3% de los casos (N= 4) se percibe una valoración negativa de la formación. En 2 de estos casos consiste en afirmar que actualmente los estudios no garantizan la posibilidad de encontrar un buen trabajo, con lo que las familias priorizan una formación profesional corta o directamente la inserción laboral. En los otros 2 casos se destaca el poco interés que muestran los padres por los estudios, a pesar de que las madres sí que valoran la formación y realizan un seguimiento de la escolarización de los hijos/as.

### **c) Acompañamiento a la escolaridad**

En los guiones de las entrevistas a los jóvenes, agentes familiares y agentes escolares se proponía preguntar directamente por el apoyo de la familia en relación a la escolarización de los jóvenes, con lo cual podemos analizar la coincidencia o diferencia en los discursos. Cómo la información aportada en esta categoría es muy diversa, hemos separado los discursos que permiten identificar si hay o no apoyo de la familia, de aquellos discursos en los que se narra en qué consiste este apoyo.



Si analizamos las personas que mencionan los jóvenes al hablar del apoyo de la familia observamos que la madre aparece en el 36,6% de casos (N= 11), en ningún caso se menciona exclusivamente al padre y en 43,3% de casos (N= 13) se menciona el apoyo recibido por ambos progenitores. También en el 20% de casos (N= 6) se mencionan otros familiares (hermanos o tíos) y en 2 de ellos supliendo la falta de apoyo parental. Por lo contrario, en otro 36,6% de casos (N= 11) se explicita que no hay apoyo por parte de la familia o que ha estado poco presente.

*Y salió todo bien, lo aprobé gracias a mi familia también, que me apoyaba diciéndome lo que tengo que hacer. (UIB-003, Joven)*

La percepción o no de apoyo genera en el 20% de casos (N= 5) cierta controversia. Por ejemplo, un joven afirma haberlo hecho todo solo, mientras que la madre, a pesar de reafirmar que el joven se motiva solo, también destaca su intervención cuándo es necesario, o el caso del joven que dice tener poco apoyo de la familia, mientras que la madre afirma estar muy pendiente de que el hijo estudie.

*No, básicamente lo he hecho yo casi todo solo. Mi madre ya dijo que me apoyaba y tal pero que ella se ha desentendido de mis estudios y tal, que ahora ya soy mayorcito y esto y que puedo hacerlo solo. (UIB-002, Joven)*

*Yo creo que él, es que se motiva solo. A veces si lo veo un poco despistado le digo “¿no tienes que estudiar?” y él “sí, ahora me pondré”. Y la verdad es que en casa lo apoyamos todos. (UIB-002, Agente familiar)*

*(...) yo es que estoy siempre “estudia, estudia, estudia”. (UPO-003, Agente familiar)*

De todos los casos en los que se percibe una falta de apoyo familiar, solamente en algunos los agentes entrevistados explican los motivos de esta ausencia de apoyo. Una explicación en 3 casos es la falta de tiempo de los padres para hacer el seguimiento de la escolarización, mientras que en otros 3 casos los jóvenes manifiestan no sentirse comprendidos ni apoyados por sus padres, que les exigen colaborar en las tareas domésticas sin tener en cuenta el tiempo de estudio que necesitan. En uno de estos casos, el joven se muestra molesto porque sus padres, delante de otras personas conocidas cambian su actitud y manifiestan más interés para que los hijos estudien. En otro, la joven narra con acritud el tiempo que tuvo que trabajar en el bar de su padre.

*(...) 5 horas me tocaba estar en el bar aguantando su vocabulario y su forma, la verdad horrible, esto era durante los fines de semana pero por ejemplo en semana me tocaba trabajar en casa con la comida y todo porque no había nadie que lo hiciera. (ULL-002, Joven)*

Otra cuestión que aparece en relación a la ausencia de apoyo familiar, es el caso de una joven que afirma que de pequeña relacionaba el hecho de no estudiar con la violencia, porque estudiaba con su hermana, y cuándo no le salía algo, esta le insultaba y la pegaba.

*En esa época sacaba bastante buenas notas, no excelentes, pero 6 ó 7, pero recuerdo que la más grandes de mis hermanas quería que sacara 10 en todo, y yo no podía sacar 10 en todo, y lo que hacía es que después del cole me decía que estudiábamos juntas, y lo que pasaba es que cuando no me salía algo me empezaba a llamar burra, o a pegar, entonces yo odiaba estudiar. Después del cole no quería coger la mochila ni nada. Yo decía: no estudiar es igual que pegar. (URL-005, Joven)*

Respecto a la naturaleza o tipo de apoyo o acompañamiento a la escolaridad por parte de las familias se hacen referencia a diferentes cuestiones que explicamos a continuación.

- **Control y seguimiento de los estudios y tareas escolares:** en el 40% de casos (N= 12) se explicita que se realiza un seguimiento directo de la escolaridad, mientras que en un 23,3% de los casos (N= 7) se considera que no es necesario por la autonomía y responsabilidad del joven.

*Tienes que estar: ¿has hecho esto?, ¿has hecho lo otro?, ¿te has puesto a estudiar?, ¿has terminado el trabajo?...Como que tienes que estar recordándole...un poquito encima de ella. (UPO-006, Agente familiar)*

*Yo puedo decir que tengo una gran suerte porque desde que era pequeña yo no sé lo que es mirar una agenda. ¿Vale? Si la miraba era porqué había tenido una felicitación, pero nada más. (URL-002, Agente familiar)*

- **Ayuda para el estudio o realización de deberes:** en 16,6% de los casos (N= 5) se explica la ayuda, principalmente preguntando la materia del examen. Aunque en otros 8 casos se explicita la dificultad de las familias para dar este apoyo debido a su bajo nivel formativo.

*Antes de ir a un examen se lo tengo que decir a mi madre o a mi padre, sino no me lo sé. (URL-006, Joven)*

*Mis padres no pueden ayudarme con los estudios porque ellos no han estudiado. (UM-004, Joven)*

- **Apoyo emocional:** en el 26,6% de casos (N=8) se valora el apoyo emocional de la familia cuándo los jóvenes se sienten “agobiados” por las dificultades de las tareas escolares o frustrados por no conseguir los resultados académicos esperados.

- **Apoyo en continuidad de estudios:** En 13,3% de los casos (N= 4) se menciona el importante papel de las familias en la decisión de continuación de los estudios obligatorios y se destaca la apuesta de los padres por la formación.

*La familia la ha apoyado bastante, porque a pesar de la situación que tenían bien hubieran podido pensar en ponerlas a trabajar y sin embargo hasta ahora han apostado por sus estudios. (ULL-004, Agente escolar)*

*Sí, claro me apoya, ella me dice: “¿tú quieres eso? ¡Pues hazlo”-. De hecho, siempre ha estado conmigo en mis decisiones. (ULL-003, Joven)*

- **Exigencia y estímulo de buenos resultados:** La exigencia de la familia aparece en el 16,6% de casos (N= 5), pero de forma contrapuesta. Mientras algunas familias relacionan esta exigencia con los buenos resultados de los jóvenes, en otros 2 casos se menciona que la familia no ejerce ninguna presión. Además, otros en 2 casos se explican mecanismos de la familia para premiar los buenos resultados de los alumnos económicamente., y para 1 joven el apoyo viene del reconocimiento que hace a sus padres por asumir los gastos de su escolarización dadas las condiciones familiares.

*Catalán, castellano e inglés, que me cuestan más, me pagan: le restas 5, que es lo mínimo para aprobar y le sumas 1 porque son lenguas y me cuestan. Entonces si saco un 8 en catalán, me pagan 4. Y solo si saco notas a partir del 7,5. Que sí, que te da muchas ganas, mucha motivación. (URL-003, Joven)*

*Yo nunca he exigido a mis hijos unas notas, nunca jamás. Yo lo que les he dicho es que lleguen hasta dónde ellos puedan mientras estudien. (UPO-003, Agente familiar)*

- **Otras formas de apoyos:** de forma más minoritaria se ha expresado en algunos casos el valor del apoyo recibido ante conflictos puntuales de cierto impacto en los jóvenes (N= 3), el esfuerzo por encontrar apoyos externos para tener refuerzo escolar (N= 3) o el esfuerzo de toda la familia por mantener un ambiente tranquilo en el hogar para poder estudiar, por ejemplo, llevando a los hermanos al parque.

#### d) Expectativas de la familia

La mayoría de codificaciones que nos permite interpretar cuáles son las expectativas de la familia respecto a sus hijos corresponden a referencias de las entrevistas a los agentes familiares (74,6% del total de codificaciones) y son de carácter positivo o incentivador (Tabla 18).

**Tabla 18: Codificaciones de expectativas de la familia por agentes**

Subcategorías	Agente escolar	Agente familiar	Alumno
Expectativas negativas	0	1	2
Expectativas positivas	3	44	7
Satisfacción con los resultados	1	5	4

Solamente en 6,6% de los casos (N= 2) las expectativas familiares son percibidas como negativas por los mismos jóvenes, y en 1 de ellos coincide con lo que expresa el agente familiar. No obstante no parece ser un freno para la joven en cuestión, una historia de elevada complejidad que parece haberla llevado hasta una gran capacidad de resiliencia.

*Es un “no vas a ser capaz”, “ahora mismo no te sirve para nada”, “es que te vas a agobiar”, blablablá.... Y yo sí que soy capaz, lo puedo sacar, lo que... como te lo puedo explicar... no confían en mí. Y el que no confíen en mi me pone de tan mala leche que me esfuerzo el triple. O sea, trato de demostrar algo que no debería pero por mucho que lo demuestro no cambia la cosa. (...) no quiero ser como mi madre, es lo único que tengo en la cabeza, tengo que estudiar. (UIB-001, Joven)*

En las narrativas de las expectativas positivas se distinguen dos tendencias: por un lado los discursos que hacen referencia a las capacidades de los jóvenes y por otro lado los que se focalizan en su proyección de futuro.

En relación a las capacidades de los jóvenes de obtener buenos resultados académicos, en 10% de los casos (n= 3) los jóvenes manifiestan que sus familias creen en sus capacidades. Pero en los discursos de los agentes familiares esta valoración aparece en el 43,3% de los casos (n= 13), explicitando la capacidad de los hijos para conseguir sus propósitos.

*(...) Si yo fuera una persona que me costara, que sacara un 6, pues sería lo bueno para mí, entonces no me machacarían tanto. Pero como ven que siempre puedo hacer más, y que si llevara más los dossieres... Entonces no me meterían tanta bronca. En el momento en que ven que puedo hacer más, es cuándo están: “ta, ta, ta”. (URL-003, Joven)*

*Mi hermano mayor se preocupa un poco más, me dice: “seguro que te va ir bien que tú eres muy lista”. (ULL-002, Joven)*

*Yo creo que él podría llegar a lo que se propusiera. (UPO-001, Agente familiar)*

*(...) ellos saben que su hija puede, y que podrá llegar a un lugar donde ellos no pudieron llegar. (URL-008, Agente escolar)*

*Otra manera de expresar las expectativas positivas es mencionando la proyección de futuro que las familias esperan o desean para sus hijos: en el 40% de los casos (N= 12) las familias manifiestan su deseo de que en el futuro sus hijos sean felices y puedan hacer lo que les gusta, en el 20% de los casos (N= 6) aparece el preocupación de que los hijos tengan una “buena” profesión o que “sean alguien en la vida”. En otro 20% de los casos (N= 6) se menciona el deseo de que los hijos realicen estudios universitarios. En un caso singular, la familia se muestra contraria a la opción de formación escogida por el joven que quiere estudiar filosofía y los padres quieren que “tenga futuro”, pero finalmente han aceptado su elección viendo los buenos resultados que está obteniendo.*

*Lo que ella se sienta a gusto, lo que ella por la mañana se levante y piense que es lo que a ella le llena como persona. (URL-002, Agente familiar)*

*Hombre, a mí me gustaría algo que tenga futuro. Empezó que quería ser profesor de Filosofía y nosotros le decíamos... piénsatelo bien... algo que tuviera futuro. (UIB-002, Agente familiar)*

*Lo típico, si puedes tener a tu hijo “encorbatado” todo el día en un despacho metido entre papeles y un ordenador y cobrando un buen sueldo pues mejor, pero es que así yo no voy a ser feliz haciendo algo que no me gusta.(...) Mi padre al principio decía “o estudias lo que digo o te vas a la huerta a ayudarme” y después cuando vio los resultados decía “bueno pero no le va mal en esto, no estará mal a la hora de conseguir un trabajo”. (ULL-001, Joven)*

*Su resultado lo explica su personalidad y su casa, porque siempre le he escuchado decir: mi madre quiere que llegue a la universidad. (URL-005, Agente familiar)*

En 3 casos se valora la formación como ascensor social.

*Ella (la madre) me dice, puedes ganarte la vida de cualquier tontería, y lo puedes hacer, pero la vida que te estoy dando ahora mismo, no es la mejor, hay una vida mejor que solo te la pueden*

*dar los estudios y tú misma. Si no lo haces, vas a acabar haciendo lo que yo hago. Por eso mi madre cuando le hablé de bachillerato y de grado medio, me dijo: haz bachillerato. (URL-005, Joven)*

*Mi marido nunca quiso que ellas se metieran en nada de esto que trabajamos nosotros, porque él empezó desde muy pequeñito y no quería que ellas pasaran por lo mismo. (ULL-004, Agente familiar)*

Si se analizan estas expectativas positivas en función del sexo de los jóvenes, se puede observar que la cuestión de la profesión, de “ser alguien en la vida” aparece en 5 chicos mientras que sólo aparece en 1 chica. En cambio, las expectativas más abstractas relacionadas con valorar las capacidades (como palanca o garantía de futuro) se explicitan para 10 chicas frente a 5 chicos (Tabla 19).

**Tabla 3: Expectativas positivas de las familias según sexo de los jóvenes**

	Chicos	Chicas
<b>Capacidades / posibilidades</b>	<b>5</b>	<b>10</b>
<b>Proyección futuro</b>	<b>11</b>	<b>10</b>
Ascensor social	0	3
Felicidad, hacer lo que uno quiere	5	7
Llegar lejos	3	2
Profesión con futuro, ser alguien	5	1
Tener estudios	3	3

### e) Relación familia-escuela

Al preguntar a las familias y los agentes escolares por las relaciones entre ambos, se apunta que el nivel de implicación de las familias requerido en los centros de educación secundaria es mucho menor que en los centros de primaria. De todos modos, en el 16,6% de los casos (N= 5) se constata que las familias participan en el AMPA, Consejo escolar, o que colaboran en la organización de eventos puntuales en el instituto, fortaleciendo así el apego a la institución.

Por otro lado, más allá de la participación de la familia en el centro escolar, se hace referencia a las reuniones de seguimiento con los tutores. En el 70% de los casos (N= 21) se explicita la asistencia de las familias a estas reuniones cuándo son convocadas, aunque se dan pocas veces durante el curso, con lo que la relación con el profesorado es reducida. Dos familias expresan sus deseos de disponer de más encuentros con el profesorado.

*También necesitas saber que tu niña va bien, también necesitas oírlo. Como va bien no hace falta... ¡No! Aunque vaya bien la entrevista la queremos. (URL-006, Agente familiar)*

En 3 casos se describe justamente lo contrario, la existencia de una estrecha relación con el profesorado. Este vínculo viene de la voluntad del profesorado de ayudar a los jóvenes y sus familias a superar dificultades concretas: enfermedad grave de la madre en un caso, diferencias en la cultura de género en otro caso y dificultades económicas en otro caso.

En el 20% de los casos (N= 6) se detecta una nula relación familia-escuela y en 2 de estos casos el motivo de este desconocimiento es que al no presentar los alumnos problemas académicos, no se considera necesario el encuentro.

*En el caso de M. nunca se ha presentado ninguna dificultad de ningún tipo con lo cual a su familia no la conozco. (ULL-001, Agente escolar)*

### 3.3.4 Ámbito comunitario

La dimensión comunitaria recoge tanto el tipo de actividades que realizan los jóvenes fuera de la escuela con incidencia educativa o de apoyo socioeducativo, como las relaciones establecidas con agentes comunitarios que han sido reconocidas por su influencia en el éxito.

#### a) Apoyo socioeducativo fuera de la escuela

- **Actividades de ocio:** La principal actividad de ocio entre los jóvenes es el deporte que en diferentes modalidades practican el 56,6% de los casos de la muestra (N= 17, 9 chicas y 8 chicos). Las valoraciones siempre son positivas y hacen referencia a la oportunidad de hacer amistades (N= 4) o a beneficios a nivel personal (N= 4). La falta de tiempo o las dificultades económicas han provocado que otros 5 jóvenes (16,6% de la muestra) recientemente hayan tenido que dejar de practicar deporte. Los deportes practicados por estos 22 jóvenes son o han sido: artes marciales (N= 5), ir al gimnasio (N= 6), fútbol (N= 3), salir a correr (N= 2) y como casos únicos baloncesto, remo, atletismo, natación y baile. En el caso de la joven que hace remo se explica que este deporte le va muy bien porque requiere mucha concentración y entonces no puede pensar en nada más que en remar. La joven que hace atletismo cuenta como allí encontró un grupo de amigos y que llegó a competir en altos niveles, pero que por dificultades económicas para pagar el transporte lo ha tenido que dejar, porque el entrenador dejó de contar con ella para las competiciones porque no se creía que no acudiera a los entrenamientos por falta de dinero. Ahora la joven espera poder retomar la actividad deportiva porque el centro de entrenamiento queda cerca de dónde irá a realizar los estudios el próximo año y espera poder disponer de un bono de transporte del ayuntamiento. Los dos casos ejemplifican bien los efectos positivos y su influencia sobre las trayectorias de éxito.

*(...) el salir y hacer taekwondo es como desconectar del ambiente, cambiar de gente, cambiar de hábitos, de rutinas (...) y el deporte también le ayuda a nivel emocional, ayuda un poco a salir de las tensiones que a veces lleva. (URL-002, Agente escolar)*

*Fue empezar a hacer la actividad y cogió muchísima confianza en sí misma, muchísima seguridad, subió su autoestima. (...) Los principios que ella ha aprendido en el taekwondo los aplica en su vida normal. (URL-002, Agente comunitario)*

*Ahora hace más deporte que antes, yo creo que entrenar le hace estar más guapo y eso le gusta. También está más tranquilo. (UIB-006, Agente familiar)*

*A mí el deporte en general no es que me guste mucho, pero con amigas iba a correr a la playa, que acababa caminando, pero la intención es correr. (URL-005, Joven)*

*“el baloncesto le ha ayudado a superar todos estos baches (...) le hace olvidarse de todo y centrarse en lo que está haciendo”.*

*(...) hice un montón de amigos, esta fue mi mejor etapa, tenía como 11 años, de hecho en la época en que no me llevaba bien con los de la clase, pues salía con los de atletismo y era como una motivación, salir con ellos, éramos como una piña. (ULL-004, Joven)*

El **teatro** es otra actividad practicada en 2 casos (6,6% de la muestra) considerada como una buena práctica, sobre todo porque anima y permite escapar de la rutina. En 3 casos (10% de la muestra) se mencionan actividades de **ocio y cultura**, como salir de fiesta los sábados por la noche; o por la tarde con la pareja; ir con amigos de conciertos al aire libre, o ir con una hermana al cine. La escasez de recursos económicos limita estas posibilidades para los jóvenes y explica la baja incidencia de este tipo de actividades más informales y habituales en adolescentes y jóvenes.

- **Formación complementaria:** Otro tipo de actividad formativa que se ha realizado fuera de la escuela son clases de inglés en 13,3% de los casos (N= 4), con una valoración muy positiva en todos ellos. También una joven (3,3% de los casos) hace música desde pequeña y la valora como un gran pilar de su vida, no solo por el placer de la actividad en sí, sino también por el hecho de haber encontrado en las clases de música un grupo de iguales cercano a sus intereses. No contabilizamos otro caso que la practicó durante un solo año, cuando hacía primaria.

*...yo siempre estoy muy contenta de que mi madre siempre me haya llevado a inglés, y por ejemplo ahora me gusta mucho, y creo que si mi madre no me hubiera llevado desde pequeña ahora no tendría esa afición, o no sabría que me gusta... y a mí... eso se lo agradezco mucho porque siempre ella me ha inculcado esas cosas que los idiomas son muy importantes, no sé qué... y eso me alegro mucho. (URL-001, Joven)*

*Sí, el Conservatorio es como una familia muy grande, en verdad. (...) Cuando era pequeña lo que quería es que las 6 horas del colegio fueran del Conservatorio. (URL-003, Joven)*

Estas actividades se realizan como extraescolares, con costes asumibles por las familias aunque les suponga un esfuerzo importante. Las apoyan familias con situaciones de pobreza sobrevenida, como algunos casos de familias monoparentales, y/ o con niveles formativos altos dentro de la muestra de alguno de los progenitores. Aunque no tenemos datos comparativos, creemos que sólo 16,6% de la muestra realice este tipo de actividades es un porcentaje bajo que puede indicar además de ciertas barreras invisibles a nivel sociocultural de la familias la dificultad de acceso por falta de oferta en los barrios donde viven.

- **Formación ocupacional:** En 3 casos (10% de la muestra) se describe el paso de los jóvenes por cursos de formación ocupacional. En un caso (UIB-001) se mencionan las



prácticas laborales en una empresa en el marco del curso de ciclos formativos y como la joven se sentía útil y agradecida por tener la oportunidad de trabajar en lo que estaba estudiando. En el caso UIB-002, el joven (empujado por la madre) realizó un curso de fontanería en una entidad socioeducativa del territorio tras haber abandonado los estudios y esta experiencia le sirvió para ver su interés en retomar los estudios y hacer el bachillerato. Finalmente, en el caso UIB-003, el joven narra cómo le animaron a realizar un curso de jardinería y reconoce que le gusta por el hecho de realizar más prácticas que clases teóricas.

*En las prácticas he estado de “voluntaria” 8 horas diarias, he hecho un turno de trabajo y creo que he hecho más trabajo que la mitad de las personas que hay. (UIB-002, Joven)*

- **Refuerzo educativo:** El 33,3% de los casos (N= 10) recibe apoyo de refuerzo educativo fuera del centro escolar (clases de repaso y/o apoyo para realizar los deberes). En todos ellos se percibe un apoyo integral por parte de entidades socioeducativas que va más allá del ámbito académico ya que en su modelo de acción también se ofrece apoyo a nivel psicológico, social o laboral. Para muchos supone tener un entorno regular y estable de apoyo al estudio que suple carencias familiares ya sea por falta de espacio en el hogar o por la incapacidad de los padres para prestar ayuda académica. En muchos casos las entidades que realizan este tipo de programa educativo son también “centros juveniles” que ofrecen educación en el tiempo libre y otros programas de educación social.

*(...) le ha ofrecido ayuda integral en todos los niveles, tanto a nivel educativo como social de relación con los iguales y ayuda a la familia. (UPO-002, Agente comunitario)*

En un caso la joven asiste a un curso de catalán organizado por la administración pública con el objetivo de mejorar su competencia lingüística en previsión de su continuidad en los estudios postobligatorios.

*Sí, porque pedí a S. si se la podía llevar a catalán afuera, si tenía que hacer bachillerato era necesario que se apuntase a catalán. (URL-008, Agente escolar)*

- **Voluntariado:** El 10% de los casos (N= 3) realizan actividades de voluntariado. En 3 casos (UIB-002, UIB-003 y UPO-003) este voluntariado ha consistido en hacer de monitor/a de actividades de ocio y tiempo libre. Gracias a ello se ha establecido un vínculo importante con la entidad e incluso en 2 de los casos se ha ofrecido al joven la oportunidad de realizar una formación de monitor de actividades en el tiempo libre.

*Ahora él, en verano, se va de monitor a Naüm. Le encanta ayudar, están con los niños, se van de acampada, se van a la playa, el los lleva a la piscina cubierta, a la piscina municipal y le encanta. (UIB-002, Agente familiar)*

- **Servicios sociales y de salud:** El apoyo de servicios sociales sólo se menciona en dos casos. En ambos se citan los apoyos recibidos a nivel económico, psicológico, emocional y laboral.

*Yo creo que le hemos dado un apoyo más puramente técnico, de cursos, de su beca, de inserción, de todas estas cosas más de intervención, ¿no? Pero yo creo que también ella se ha encontrado apoyada de cualquier manera y más conmigo porque he estado el que más ha intervenido, desde que “estoy ahí” y ella me llamaba o venía a verme donde fuera [...] (UPO-003, Agente comunitario)*

#### **b) Relación con referentes comunitarios**

En el 70% de los casos los jóvenes (N= 21) disponen de un referente comunitario que les ha apoyado en diferentes niveles. Para analizar el papel de este agente educativo se han explorado 3 aspectos de la relación de este referente comunitario con el joven: el tipo de acompañamiento educativo que ha realizado; el tipo de vínculo generado, y las expectativas que estos educadores tienen sobre los jóvenes.

- **Acompañamiento educativo:** En el 50% de los casos de la muestra (N= 15, que representa el 71% de la sub-muestra) el apoyo ha llegado a partir de la participación o integración en alguna entidad socioeducativa. El resultado en parte puede estar condicionado por la participación de entidades sociales además de institutos en el acceso a los jóvenes de la muestra. Las narraciones reflejan que en la mayoría de casos las entidades ofrecen un apoyo integral a los jóvenes y sus familias en función de sus necesidades (apoyo escolar, psicológico, económico, orientación laboral, actividades de ocio y tiempo libre, etc.). En 10 casos (66,6% de la sub-muestra) se destaca la alta influencia del apoyo escolar en la realización de deberes y en proporcionar clases de repaso en materias que presentaban mayor dificultad. En 5 casos (33,3% de la sub-muestra) se percibe el apoyo de la entidad a nivel de orientación laboral y formativa. En 2 casos (13,3% de la sub-muestra) los jóvenes recibieron atención psicológica en algún momento de su trayectoria. Se valora en las narrativas que además de las ayudas específicas la integración en las entidades supone encontrar un sitio donde relacionarse con sus iguales a través de actividades lúdico-educativas.

Los distintos agentes expresan el significado del apoyo recibido. Hasta 11 casos (73,3% de la sub-muestra) manifiesta de manera general la importante tarea de las entidades con expresiones como: me ha ayudado mucho, ha sido una cosa importantísima para él, ha sido clave, y se menciona el trabajo de los educadores de animar, motivar y despertar

las ganas de los jóvenes y su confianza. En 6 casos (40% de la sub-muestra) los jóvenes reconocen un vínculo importante y significativo con algún educador/a de la entidad.

*Ella me ha ayudado demasiado, me ha cambiado un poco la mente, me ha evolucionado más a no ser tan pasote y a comprender más las cosas. (UIB-003, Joven)*

Al menos en 2 casos se explica que la entidad trabaja en red con otras instituciones del territorio, coordinándose para ofrecer a los jóvenes una atención de calidad, integral y coordinada.

Otro tipo de referentes comunitarios que aparecen por su alta influencia son los entrenadores deportivos, aunque a ellos sólo se refieren en estos términos el 10% de los casos de la muestra (N= 3, que representa el 20% de la sub-muestra). Un joven afirma que aunque el entrenador no le ha ayudado a hacer los deberes directamente, sí que le ha ayudado mucho a nivel escolar al darle importancia a los estudios. En otro caso, el entrenador es un referente para la joven porque en él encuentra una persona que la orienta emocionalmente.

*El entrenador cada semana revisa cómo van los estudios y pregunta al colegio y a mi madre. Si no estudias no te deja entrenar o jugar. (UIB-006, Joven)*

*Es más un educador que un simple entrenador de taekwondo. Me dice: “aunque te pase esto, tú te recuperas y sigues”. O sea, pasa algo y te hundes, pero te impulsa para arriba otra vez. (URL-002, Joven)*

Con menores frecuencias se destaca en algunos casos la importancia de otros referentes: en 2 casos el psicólogo/a por su ayuda a crecer y el re-direccionamiento personal; en 1 caso la profesora de música extraescolar porque su disciplina despertó en la joven el interés por auto-superarse y mejorar su autoestima; en 1 caso el cura del barrio, que ayudó al joven a conseguir plaza en un colegio determinado y le introdujo en un grupo de jóvenes dónde ha encontrado su grupo de amigos; y en 1 caso una tía de la familia que trabaja en una entidad del territorio y que ha hecho un seguimiento de la joven facilitando un cambio en su actitud en relación a los estudios.

*Incluso ahora cuando ella tiene algún problema inmediatamente lo llama y le cuenta, entonces quedan en el ayuntamiento y hablan, generalmente es sobre tema de los estudios. (ULL-003, Agente familiar)*

*Esta persona me ayudó mucho a querer hacer más siempre. (URL-003, Joven)*

*La verdad es que yo creo que mi forma de ser actualmente ha estado muy condicionada por ese grupo de amigos, ahora sigo con ese grupo de amigos y bueno, me ha hecho un poco mi personalidad, yo siempre he sido abierto, educado, nunca he sido agresivo y bueno, en el cura he tenido un modelo. (ULL-001, Joven)*

*Como nos enseñaron que los estudios son buenos, pues ahora lo tengo metido en la cabeza. (ULL-005, Joven)*

También se ha identificado un caso particular de una joven que residió durante unos años en un centro de acogida y que relata cómo gracias a los educadores de este centro aprendió a valorar los estudios.

- **Relación personal:** De las relaciones de los referentes comunitarios con los jóvenes se desprenden que se han establecido relaciones personales importantes, de alta influencia, más allá de la función o rol propio como técnico. En 10 casos (47,6% de la sub-muestra) las relaciones son estrechas y cercanas, con expresiones como: nos caíamos bien, estaba loca por ella, me siento bien con ella, etc. Incluso en algunos casos se habla de amistad y en 2 casos los jóvenes quedan con los monitores fuera del centro para realizar actividades de ocio.

La calidad del vínculo en los casos analizados se basa en la confianza y el afecto, lo que permitiendo establecer relaciones de ayuda en contraste con las experiencias que muchos tienen de relaciones con adultos más bien autoritarias y de imposición (N= 9). En algún caso lo explicitan los mismos educadores con expresiones del tipo: sabe que tengo la puerta abierta. En otros (N= 6) las relaciones son estables y duraderas, o el contacto es permanente (más allá del horario laboral del agente comunitario) ya que gracias al teléfono móvil del referente es posible mantener contacto vía “watsapp” (N= 3). En ocasiones este apoyo continuo implican a toda la familia, ya sea porque los referentes tienen contacto con la madre o porque una vez los jóvenes dejan de recibir el apoyo de los referentes, estos pasan a ocuparse de los hermanos, con lo que se mantiene el contacto con el joven y toda la familia (N= 5). Puede interpretarse que si para todos los jóvenes la consistencia en las relaciones sociales supone un gran pilar en su proceso de maduración personal, cuando los contextos son más inestables o se ha vivido en la fragilidad se valora muy especialmente la continuidad y consistencia de las mismas.

- **Expectativa del referente comunitario:** En el 46,6% de los casos de la muestra (N= 14, que representa el 66,6% de la sub-muestra) la construcción de expectativas en los jóvenes se ha visto influenciada por el acompañamiento de los educadores que son referentes comunitarios.

En relación a las expectativas en el ámbito formativo, los agentes comunitarios expresan que creen que los jóvenes podrán seguir estudiando e ir a la universidad porque disponen de las capacidades intelectuales necesarias (N= 5). En uno de estos casos, el

agente comunitario apunta su preocupación por la orientación que ofrezca el instituto, aunque cree que debería aspirar a hacer una carrera universitaria aunque su entorno no se lo facilite. En otro caso se comentan con frustración las dificultades económicas que pueden frenar el acceso del joven a la universidad. En otro caso, el agente comunitario destaca que la joven será muy buena para la investigación y la animan a seguir un camino contracorriente en el barrio. También en 7 casos el referente comunitario muestra gran confianza en el joven y afirma que puede conseguir todo lo que se propongan. Algunos agentes comunitarios (N= 2) mencionan el apoyo a la orientación e inserción laboral de los jóvenes porque es la opción que los jóvenes han escogido tras finalizar sus estudios.

*Nosotros vemos que ella tiene una posibilidad de inserción bastante real porque tiene un ciclo de grado medio hecho, estaba haciendo un voluntariado, tiene un currículum que más o menos, el problema es que no tiene experiencia laboral y así cómo están las cosas, pero bueno, vemos que hay ésta posibilidad de empezar a trabajar (UIB-001, Agente comunitario)*

*Es una niña que puede brillar en muchos sitios. (URL-003, Agente comunitario)*

*Es una de las chicas que si el día de mañana se propone algo, lo va a conseguir. (URL-002, Agente comunitario)*



## **4 CONCLUSIONES**

---

Las conclusiones que se extraen de esta investigación no pueden ser generalizadas dado el tamaño de la muestra. No obstante sí debe considerarse la muestra como representativa de una importante parte de la población de escolares españoles, entre el 20 y 35% según comunidades autónomas, que se ve afectada por las condiciones de, como mínimo, pobreza relativa. Dado que el acceso a los casos ha seguido criterios intencionales y no aleatorios puede incorporar algún tipo de sesgo que no hemos podido controlar. Pero hemos llegado hasta los jóvenes que han consentido participar (ellos y sus padres o tutores legales) mediante las direcciones de centros educativos y de centros de acción socioeducativa del tercer sector y en el conjunto de casos están representados de forma equilibrada las familias parentales y monoparentales, además de otras formas de residencia fuera de la familia, los hombres y las mujeres, el origen familiar nacional o inmigrantes, y diferentes ciudades con sus realidades singulares de contexto cultural y educativo. El conjunto de casos aporta una gran riqueza de situaciones y permite comprender la relevancia de determinadas experiencias y situaciones como palancas o frenos de las trayectorias de éxito educativo, así como profundizar en lo que podríamos definir como su *modus operandi*.

El estudio de casos permite entender por qué la pobreza en la infancia y la adolescencia no es solamente pobreza material. En el conjunto de casos y de forma muy intensa en 56,6% de la muestra se constata un entorno familiar con muy bajo nivel sociocultural, por la escasa formación de los padres, la falta de referentes de éxito y la falta de estímulos en el hogar. Además debe sumarse la dificultad de acceso a recursos básicos, las pocas condiciones en los hogares de la mayoría para estudiar, o el estrés familiar que supone no llegar a fin de mes y que viven especialmente los padres y las madres. En muchos casos se deriva de estas situaciones un deterioro del clima de convivencia en la propia familia. Puede concluirse que los jóvenes de la muestra viven en condiciones poco favorables que podrían clasificarse según dos tipologías de efectos: a) condiciones que tienen el efecto de limitar las oportunidades, como carencias que influyen en la persona, en sus posibilidades de desarrollarse, y construyen techos invisibles; y b) condiciones adversas, situaciones directamente agresivas o que actúan más que como techo como freno o lastre en una carrera, la de aprender y madurar como persona, que en sí misma no está exenta de dificultades y desafíos. Las condiciones poco favorables y la combinación de sus efectos “techo” y “freno” afectan la educabilidad de los

niños y adolescente, muy especialmente en aquellos casos que las vienen arrastrando desde el nacimiento (83,3% de los casos).

Llama poderosamente la atención la frecuencia de experiencias vitales potencialmente traumáticas que han vivido hasta el 70% de los jóvenes de la muestra y su alta recurrencia para el 36,6% de casos (entre 3 y 9 estresores vitales en tan sólo 17 o 18 años de vida). Estos estresores vitales difícilmente se acumulan en toda una vida de la mayoría de personas que no están en estas condiciones de vulnerabilidad. Aparte de las experiencias de vida-muerte y enfermedad, de las que nadie está exento aunque en los contextos de bajos recursos tienden a incrementarse, son frecuentes las situaciones de violencia, desarraigo y ruptura que generan inseguridad vital, emocional y física, falta de confianza o baja autoestima. En algún caso hay experiencias muy hondas de desamparo y maltrato. La precariedad, la incertidumbre o el miedo son vividos desde la infancia y pueden generar dinámicas personales de indefensión aprendida.

En los casos estudiados se comprueba que las trayectorias de éxito no son lineales. Generalmente se narran procesos de crisis y reconstrucción. Los jóvenes entrevistados como mínimo han finalizado los estudios de secundaria obligatoria con éxito, y algunos ya están cursando estudios de enseñanza post-obligatoria. De algún modo es prematuro certificar el éxito educativo, son todos muy jóvenes y están en camino. En situaciones menos frágiles la incertidumbre sobre su futuro sería infinitamente menor. En todos los casos algún agente entrevistado expresa su confianza en el buen futuro de los jóvenes, en más de la mitad lo hacen al menos dos educadores (padres, docentes o educadores sociales). No obstante, sobre muchos de ellos se proyecta la sombra de la vulnerabilidad y la incertidumbre. La esperanza en el futuro se ve contenida por las experiencias traumáticas vividas, situaciones que casi repentinamente pueden romperlo todo, o se presupone amenazada porque la falta de recursos puede impedir el acceso a niveles formativos de alta inversión (en dinero y tiempo) como los universitarios a los que de momento aspiran (56,7%). No dejan de ser situaciones hipotéticas que alimentan la inseguridad y el estrés, a nivel psicológico formas profundas de vulnerabilidad.

El análisis de los factores de apoyo al éxito nos permite concluir la importancia del apoyo que hemos denominado multidimensional, es decir, que los factores o palancas que empujan al éxito provienen de al menos dos dimensiones entre la familia, la escuela y la comunidad. En ningún caso se narra el éxito sin que al menos exista apoyo de alta influencia por parte de alguno de los tres ámbitos. Cuando el desarrollo de la personalidad y madurez del joven es



mayor (se desprende de su narrativa entorno al proceso vivido, la toma de decisiones, su determinación, su autoconocimiento como persona y estudiante, etc.) los procesos y proyectos son más consistentes y en parte son resultado y causa de mayor apoyo multidimensional. Cuando las palancas personales hacia el éxito no son tan fuertes, el apoyo multidimensional emerge como claramente determinante. En estos casos, y en aquellos que la familia no aparece como fortaleza, se observa la importancia de disponer o no de apoyos de alta influencia educativa en el territorio. La fortaleza de la alianza escuela-comunidad es muy relevante. En los casos donde los apoyos de familia o comunidad no son valorados como palancas del éxito educativo siempre hay un referente comunitario con el que establecen vínculos estables de calidad. No lo hemos dicho al principio, pero las palancas de apoyo hacia el éxito principalmente son personas referentes, aunque ello no debe eclipsar el valor de las experiencias positivas vinculadas al propio estudio y a otras actividades realizadas fuera de la escuela.

En relación a la dimensión familiar, como factores que sobresalen de los factores limitantes, resulta muy importante la confianza depositada en el joven, lo que podemos definir como apoyo incondicional. Éste resulta más evidente cuando el agente familiar entrevistado expresa su valoración de la educación y su fe en la trayectoria de los hijos. La fortaleza, especialmente de algunas madres, y los valores positivos se transmiten con independencia del nivel sociocultural y representan una palanca de apoyo muy valiosa para los jóvenes. Sin duda, con todas las limitaciones, en algo más de la mitad de los casos se comprende un ejercicio importante de parentalidad positiva.

Si duda, el encaje positivo en el centro educativo es muy importante. El joven se retroalimenta cuando en el centro van bien las cosas y consigue “ganarse” a sus profesores. Pero el apoyo de mayor influencia se asocia a la acción tutorial y al acompañamiento personal. Se podría establecer un gradiente, de menos a más, para explicar las palancas que activan los docentes en el centro educativo: 1) no barrar el paso (se ha dado a veces por prejuicios); 2) animar, empujar, proponer, dar ayudas pedagógicas; 3) acompañar académicamente y personalmente. También destaca en nuestra investigación la influencia positiva de contar con buenos compañeros en el instituto. En las narrativas apenas emergen cuestiones didácticas o técnico-pedagógicas. Cuando sí se ponen en valor se refieren a modelos de enseñanza-aprendizaje constructivistas o alternativos a los modelos tradicionales que favorecen la inclusión, y a respuestas organizativas de atención a la diversidad.

También debe destacarse la experiencia de realizar actividades educativas (deporte, teatro, música, ocio organizado, etc.) porque de algún modo emergen como tablas de salvación en diferentes situaciones de las trayectorias analizadas. Se explica por la naturaleza propia de cada disciplina, por la autoestima que genera en los jóvenes y por la oportunidad que supone abrirse a nuevas relaciones sociales que se ven estimuladas por compartir algo muy valioso a nivel personal. Ante esta realidad es preciso considerar las dificultades de acceso a este tipo de oportunidad educativa que tienen muchos jóvenes y su posible efecto como factor de inequidad educativa.

En esta dimensión que categoriza las actividades y apoyos encontrados fuera del centro educativo, para el 70% de los casos se identifican apoyos de alta influencia sobre el éxito educativo en educadores sociales y entidades de acción socioeducativa. La estabilidad o permanencia durante la trayectoria de los jóvenes, el efecto compensatorio de algunas limitaciones familiares y la calidad humana de los vínculos son las explicaciones más contundentes de cómo opera este factor. El educador social como referente, que en muchos casos se refleja en la construcción de vínculos fuertes con los jóvenes, sobresale por encima de todos los demás cuando la situación de vulnerabilidad familiar es acusada.

Nuestro estudio nos permite también interrogarnos sobre la evolución de los conceptos de inclusión social e inclusión educativa, así como de la función de la escuela en relación a todo ello y al mismo compromiso con el derecho universal a la educación. En la historia de la consolidación de este pilar educativo se ha ido transitando de conceptos como el de discapacidad hacia el de necesidades educativas y diversidad. Siendo un avance, posiblemente catalogar como necesidad educativa especial las situaciones de vulnerabilidad por razones socioculturales y de desestructura del núcleo de convivencia conlleva algunos riesgos. Y no nos referimos sólo al de etiquetaje, sino también al proceso socio-pedagógico asociado. Cuando un alumno no aprende y/o muestra comportamientos disruptivos se diagnostica su situación y se le clasifica o no como necesidad educativa especial para administrarle algún recurso específico. Se obvia con ello el bagaje de experiencias vitales que, como apoya la evidencia científica, merecerían el fortalecimiento de las condiciones de oportunidad educativa y la promoción de palancas de influencia para alcanzar el máximo éxito de todos los jóvenes que están en esta situación de hándicap. Pensamos que incorporar el concepto de hándicap ayudaría a ampliar la perspectiva sobre el tema. Al menos en el deporte del golf se utiliza de forma estimulante y que metafóricamente podríamos aplicar para referirse al número de golpes que cada jugador debe dar según su nivel para llegar al éxito. De este modo, jugadores de nivel diferente pueden jugar juntos sin que uno se aburra y el otro se sienta humillado. Las competencias de cada uno

le sitúan ante un horizonte de logro realista y posible. El apoyo, el entreno y el aprendizaje deben llevar a cada jugador a mejorar su hándicap, a ir más allá de su “techo” de salida. En esta dinámica, el docente-entrenador aconseja, entrena y acompaña al alumno-jugador. Un rol de palanca positiva más asumido por los educadores no docentes que por los profesionales docentes.

Una palanca determinante del éxito según las narrativas de los jóvenes son las expectativas depositadas en la formación. Resulta evidente que son el resultado de opciones personales, la mayoría proyectos vitales, que en muchos casos emergen como respuesta ante la propia experiencia de privación y vulnerabilidad. Pero generalmente no son expectativas construidas individualmente, ya que el modelaje, acompañamiento u orientación de educadores referentes cobra gran importancia. Cuando el entorno social, entre iguales, no empuja a tener horizontes más allá del propio barrio, la mirada hacia afuera y la conexión real y a veces más imaginaria con otros escenarios opera como revulsivo.

Nos admira la capacidad de resiliencia, personal y educativa, de los jóvenes entrevistados. Son un testimonio vivo de las posibilidades de la educación para abrir esperanza. Esta ventana no sólo proyecta luz sobre los jóvenes, ilumina también a sus familias y retroalimenta el trabajo arduo de docentes y educadores. Nuestra investigación identifica evidencias suficientes para pensar la resiliencia también desde su vertiente comunitaria. La interpretación de las diferentes narrativas de los agentes entrevistados informan de cómo el acceso a personas e instituciones referentes, la fortaleza de los vínculos de amistad o la práctica de actividades educativas en la escuela y fuera de la escuela construyen esta personalidad resiliente, mezcla de ilusión, determinación, esfuerzo, responsabilidad y proyecto personal.

Las teorías sobre capital social también van en el sentido anteriormente apuntado. Por ello a nivel educativo, de los profesionales de los centros educativos y de las entidades y los servicios sociales y educativos, también de las familias, resulta crítico conectar a los jóvenes con personas y con el mundo, abrirlos a contextos de oportunidad. En nuestra investigación el capital social personal, de cada joven, emerge como concepto explicativo de las trayectorias de éxito educativo. Simultáneamente, las políticas orientadas a la mejora educativa deberían incorporar el objetivo central de construir capital social comunitario o a nivel de territorio. El contexto de oportunidad para la educación de la infancia y la adolescencia se construye desde la proximidad, accediendo a bibliotecas y recursos informáticos, a servicios de refuerzo educativo, a proyectos entre la escuela y el entorno, a ofertas culturales y de ocio, a actividades deportivas, etc. Políticas de desarrollo comunitario para consolidar redes

socioeducativas y políticas de familia para mejorar competencias parentales y reducir la precariedad podrían ser estrategias, además de promotoras de la cohesión social, de mejora educativa con alta influencia sobre los resultados de rendimiento escolar.

## 5 BIBLIOGRAFÍA

- ABAJO J.E. Y CARRASCO, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: CIDE e Instituto de la Mujer.
- ARCHAMBAULT, I., JANOSZ, M., MORIZOT, J. Y PAGANI, L. (2009). "Adolescent Behavioral, Affective and Cognitive Engagement in School: Relationship to Dropout", *Journal of School Health*, Vol. 79, nº 9, American School Health Association (ASHA), McLean – VA, pp. 408-415.
- ASSIEGO, V. Y UBRICH, T. (2015). *Iluminando el futuro. Invertir en Educación es luchar contra la pobreza infantil*. Madrid: Save the Children España.
- ATHANASOGLU, S. & DIJKSTRA, L. (2014). *The Europe 2020 Regional Index. Science and Policy Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- BOADA, C., HERRERA, D., MAS, E., MIÑARRO, E., OLIVELLA, M. Y RIUDOR, X. (dir.). (2011). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya, Col·lecció Estudis i Informes, nº 26.
- BONAL, X. (dir.), CASTEJÓN, A., ZANCAJO, A. Y CASTEL, J.L. (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- BOURDIEU, P. (1979). *La Distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- CALERO, J., CHOIS, K. Y WAISGRAIS, S. (2010). "Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006", *Revista de Educación*, nº extraordinario 2010, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), Madrid, pp. 225-256.
- CARPENTER, H., PETERS, M., OSEMAN, D., PAPPS, I., DYSON, A., JONES, L., CUMMINGS, K. Y TODD, L. (2010). *Extended Services Evaluation: End of Year One Report. Research Report DFE-RR016*. London: Department for Education, DFE.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES DE UNICEF. (2014). *Los niños de la recesión: El impacto de la crisis económica en el bienestar infantil en los países ricos, Report Card n.º 12 de Innocenti*. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF.
- CHOI, A. Y CALERO, J. (2013). "Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma", *Revista de Educación*, nº 362, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), Madrid, pp. 562-593.
- CIVÍS, M. Y LONGÁS, J. (2015). "La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña". *Educación XX1*, 18(1), 213-236.
- COLLER, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), Cuadernos metodológicos, nº 30.
- DÍAZ-GIBSON, J. Y CIVÍS, M. (2011). "Redes Socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: un marco teórico de referencia", *Cultura y Educación*, Vol. 23, nº 3, Fundación Infancia y Aprendizaje, San Sebastián de los Reyes (Madrid), pp. 415-429.
- DÍAZ-GIBSON, J., CIVÍS, M. Y LONGÁS, J. (2013). "La gobernanza de redes socioeducativas: claves para una gestión exitosa", *Teoría de la Educación*, Vol. 25, nº 2, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, pp. 213-230.

- DIJKSTRA, L. Y ATHANASOGLU, S. (2015). *The Europe 2020 Index: The progress of EU countries, regions and cities to the 2020 targets, Regional Focus*. Bruselas: Directorate-General for Regional and Urban Policy.
- DUBET, F. (2010). “Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis”, Debats d’Educació, nº16. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y Museu d’Art Contemporani de Barcelona (MACBA).
- ENGUIITA, M.F., MENA MARTÍNEZ, L. Y RIVIERE GÓMEZ, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social “la Caixa”, Colección Estudios Sociales, nº 29.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M., GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. Y MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2009). “El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas”, Revista Iberoamericana de Educación (RIE), nº 50, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU), Madrid-Paraguay, pp. 41-64.
- EUROPEAN COMMISSION. (2015). *European Semester 2015. Spain: Policy Recommendations*. Disponible en: [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/espana/country-specific-recommendations/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/espana/country-specific-recommendations/index_en.htm)
- EUROSTAT. (2015). *People at risk of poverty or social exclusion by age and sex (AROPE). 2013-2014. [ilc\_peps01, 28/09/2015]*. Disponible en: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- FREDRIKSEN, K. Y RHODES, J. (2004). “The role of teacher relationships in the lives of students”, New Directions for Youth Development, nº 103, Wiley Periodicals, Inc. San Francisco– CA, 45-54, pp.45-54.
- FUNDACIÓN ADISIS. (2015). *Desigualdad invisible: Análisis comparativo entre adolescentes en riesgo de exclusión social y resto de estudiantes de la ESO. Segunda edición del estudio “El futuro comienza hoy” sobre las expectativas y actitudes de estudiantes españoles de la ESO*. Disponible en:
- GIL-FLORES, J. (2011). “Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado”, Cultura y Educación, Vol. 23, nº1, Fundación Infancia y Aprendizaje, San Sebastián de los Reyes (Madrid), pp. 141-154.
- GLASER, B.G. Y STRAUSS, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Londres: Weidenfeld and Nicolson.
- GOLDTHORPE, J. (2007). *On sociology*. Standford-CA: Standford University Press, 2<sup>nd</sup> ed.
- GONZÁLEZ GAGO, E. (dir.). (2015). *La infancia en los presupuestos. Estimación de la inversión en políticas relacionadas con la infancia y su evolución entre 2007-2013*. Madrid: UNICEF. Comité Español.
- GONZÁLEZ-BUENO, G. Y BELLO, A. (2014). *La infancia en España 2014. El valor de los niños. Hacia un Pacto de Estado por la Infancia*. Madrid: UNICEF Comité Español.
- GONZÁLEZ-BUENO, G., BELLO, A. Y ARIAS, M. (2012). *La infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños*. Madrid: UNICEF.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN PSITIC. *Análisis de la situación de pobreza infantil y el Programa CaixaProinfancia en once territorios del estado español*. [informe de investigación en prensa 2016].
- [http://www.antena3.com/newa3flash/fundacion/en\\_busca\\_exito\\_educativo.pdf](http://www.antena3.com/newa3flash/fundacion/en_busca_exito_educativo.pdf)
- [http://www.fundacionadsis.org/desigualdadinvisible/es/el-estudio\\_319.html](http://www.fundacionadsis.org/desigualdadinvisible/es/el-estudio_319.html)
- INE. Instituto Nacional de Estadística. (2012). *Encuesta de Condiciones de Vida Año 2012. Datos provisionales 2012. Resultados definitivos 2011. Nota de prensa 22/10/2012*. Disponible en: [www.ine.es](http://www.ine.es)

- INE. Instituto Nacional de Estadística. (2013). *Encuesta de Condiciones de Vida Año 2012. Datos definitivos 2012. Nota de prensa 20/11/2013*. Madrid: INE. Disponible en: [www.ine.es](http://www.ine.es)
- INE. Instituto Nacional de Estadística. (2015a). *Tasa de paro por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad. Encuesta de Población Activa. Resultados nacionales, 3r trimestre 2015, publicados 22 de Octubre de 2015*. Madrid: INE. Disponible en: [www.ine.es](http://www.ine.es)
- INE. Instituto Nacional de Estadística. (2015b). *Tasa de riesgo de pobreza o exclusión social (estrategia Europa 2020) por nivel de formación alcanzado (personas de 16 y más años). Encuesta de Condiciones de Vida. Series Base 2013. Resultados nacionales, publicado 26 Mayo 2015*. Madrid: INE. Disponible en: [www.ine.es](http://www.ine.es)
- JOLONCH, A. (2008). *Exclusió social. Dels marges al cor de la societat*. Barcelona: Fundació Lluís Carulla – ESADE, Col·lecció Observatori de Valors.
- LONGÁS, J. Y RIERA, J. (2010). “Fracaso escolar y tránsito hacia la vida adulta. Razones y propuestas para apoyar la transición de la escuela al trabajo”, *Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa*, nº 49, Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés. Universitat Ramon Llull, Barcelona, pp. 147-162.
- LONGÁS, J., FONTANET, A. Y BOSCH, M. (2007). “La organización en red como respuesta a las necesidades socioeducativas de una comunidad. El caso de Sant Vicenç dels Horts”, *Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa*, nº 36, Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés. Universitat Ramon Llull, Barcelona, pp. 52-69.
- LÓPEZ VICENTE, P. (2009). *Entendre con adolescents. Tú me importas*. Barcelona: Graó.
- LOZANO, A. (2003). “Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria”, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, nº 1, EOS ASOCIADOS. S.L., Madrid, pp. 43-66.
- LUENGO, J.A. (2010). Glosario. En VV.AA. *En busca del éxito educativo: Realidades y soluciones*, pp. 117-98. Disponible en: [http://www.antena3.com/newa3flash/fundacion/en\\_busca\\_exito\\_educativo.pdf](http://www.antena3.com/newa3flash/fundacion/en_busca_exito_educativo.pdf)
- MARCHESI, A. Y HERNÁNDEZ GIL, C. (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARCUS, R.F. Y SANDERS-REIO, J. (2001). “The influence of attachment on school completion”, *School Psychology Quarterly*, Vol. 16, nº 4, American Psychological Association, Washington, DC, pp. 427-444.
- MARINA, J.A. (2010). “Definición e impacto social”, en CANALDA, A., CARBONELL, J., DÍAZ-AGUADO, M.J., LEJARZA, M., LÓPEZ RUPÉREZ, F., LUENGO, J.A. Y MARINA, J.A., *En busca del éxito educativo: Realidades y soluciones*. Madrid: Fundación Antena 3, pp. 9-14.
- MARINA, J.A. (2010). “Desde los municipios: La ciudad, un eficaz agente educativo contra el fracaso escolar”, en CANALDA, A., CARBONELL, J., DÍAZ-AGUADO, M.J., LEJARZA, M., LÓPEZ RUPÉREZ, F., LUENGO, J.A. Y MARINA, J.A., *En busca del éxito educativo: Realidades y soluciones*. Madrid: Fundación Antena 3, pp.99-109.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. Y ALBAIGÉS BLASI, B. (2013). “Els condicionants d'origen de l'èxit educatiu: les condicions d'educabilitat”, en MARTÍNEZ MARTÍN, M. Y ALBAIGÉS BLASI, B. (dirs.), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill y Edicions els Llums SL, pp. 35-74.
- MECD. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2013). *PISA 2012: Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español. Volumen 1: Resultados y Contexto. OCDE*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MECD. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2015). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2015*. Madrid: Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

- MUNICIO, P. (2000). *Herramientas para la gestión de la calidad*. Barcelona: Wolters Kluwer Educacion.
- OCDE. ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. (2011). "Cómo algunos estudiantes superan el entorno socioeconómico de origen?", *PISA in focus*, nº 5.
- OXFAM-INTERMÓN Y UNICEF COMITÉ ESPAÑOL. (2015). *España frente a los retos de la agenda del desarrollo sostenible*. Disponible en:  
[http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/unicef\\_oxfam\\_espana\\_frente\\_al\\_reto\\_de\\_los\\_ods\\_2015.pdf](http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/unicef_oxfam_espana_frente_al_reto_de_los_ods_2015.pdf)
- PÀMIÉS, J. (2011). "Éxito académico, inmigración y ciudadanía. Condiciones y posibilidades entre jóvenes de origen marroquí en Cataluña", *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, pp. 443-448.
- PAUL, T. y McCRAE, R. (2008). *Inventario de personalidad NEO reducido de cinco factores (NEO-FFI)*. TEA Ediciones: Madrid (3ª Edición revisada y ampliada).
- PEREDA, N. (2002). *Traumatic Life Events Questionnaire (TLEQ)*. Copyright E. S. Kubany (1995, 1998). *Reproduced by permission. Experimental Spanish Edition*, Department of Personality, Assessment and Psychological Treatments. Faculty of Psychology, Barcelona.
- RENÉE, M. Y MCALISTER, M. (2011). *The Strengths and Challenges of Community Organizing as an Education Reform Strategy: What the Research Says*. Quincy, MA: Nellie Mae Education Foundation Annenberg Institute for School Reform at Brown University.
- RIERA, J. (2007). "Reflexió entorn de les coresponsabilitats socioeducatives. Per a un nou marc de relacions entre la família, l'escola i la societat", en RIERA, J. Y ROCA, E. (coords.), *Reflexions sobre l'educació en una societat coresponsable*. Valls-Barcelona: Cossetània Edicions y Edu21, pp. 13-27.
- RIERA, J. Y CIVÍS, M., (2008). "La pedagogía profesional del siglo XXI", *Revista de Educación XX1*, Vol. 11, Facultad de Educación Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, pp.133-154.
- ROORDA, D.L., KOOMEN, H.M.Y., SPILT, J.L. Y OORT, F.J. (2011). "The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach", *Review of Educational Research*, Vol. 81, nº 4, American Educational Research Association, Washington-DC, pp. 493-529.
- RYGAARD, N.P. (2008). *El niño abandonado. Guía para el tratamiento de los trastornos del apego*. Barcelona: Gedisa.
- SARASA, S. Y SALES, A. (2009). *Itineraris i Factors d'Exclusió Social*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Síndica de Greuges de Barcelona.
- SUAREZ-OROZCO, C. Y ONAGA, M. Y LANRDEMELLE, C. (2010). "Promoting Academic Engagement Among Immigrant Adolescents Through School-Family-Community Collaboration", *Professional School Counseling*, Vol. 14, nº 1, American School Counselor Association (ASCA), Birmingham-AL, pp. 15-26.
- TARABINI, A. (coord.). (2015). "Políticas contra el abandono escolar", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 454, pp.40-75.
- UBIETO, J.R. (2009). *El trabajo en red. Usos posibles en educación, salud mental y atención social*. Barcelona: Gedisa.
- UNICEF (2011). *La infancia en España 2010-2011. 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: retos pendientes*. Madrid: UNICEF. Disponible en:  
[http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Informe\\_Infancia\\_Espana\\_2010\\_UNICEF.pdf](http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Informe_Infancia_Espana_2010_UNICEF.pdf)
- VOELKL, K.E. (1997). "Identification with school", *American Journal of Education*, Vol. 105, nº 3, Penn State University Park- PA, pp. 294-318.



## 6 ANEXOS

---

### 6.1 ANEXO 1. FICHA DEL CASO

**Código de identificación** (Siglas universidad + número caso, por ejemplo: URL – 001).

1. **Nombre entrevistador/a:**

2. **Breve descripción del acceso al caso:**

3. **Contexto:**

- **Territorio:** nombre ciudad, distrito y barrio. Breve descripción de las características del contexto socioeconómico y sociocultural del contexto.
- **Centro Educativo:** nombre y ubicación (identificar si está en el mismo barrio que el chico/a o si está en otro contexto, requiere desplazamiento, etc.)

4. **Datos individuales del chico/a:**

- **Lugar y fecha de nacimiento:**
- **Sexo:** femenino/masculino
- **Estatura**
- **Peso**

5. **Estilo de vida**

- **Valoración general del estado de salud**
- **Horas de sueño**
- **Actividad física:** Horas semanales y tipo de actividad
- **Hábito tabáquico:** Sí o no, y en caso afirmativo cantidad.
- **Consumo de alcohol:** Tipo de bebida y frecuencia de consumo
- **Consumo de otras sustancias adictivas:** Tipo y frecuencia de consumo
- **Alimentación:** aplicar cuestionario KIDMED

## 6. Expediente académico

Aportar descripción objetiva (verificada) que explique la trayectoria escolar:

- **Curso actual**
- **Resultados medios por curso**, especialmente a final de ESO, según su expediente.
- **Resultados (medios) del curso actual** (confirmación de que el éxito continúa en la primera o segunda evaluación de postobligatoria)
- Incidencias y evolución
- Observaciones acerca actitudes y valoración general como estudiante
- Otros

## 7. Características familiares:

- **País de nacimiento de los progenitores (padre y madre):**
- **Número de personas en el hogar:** Describir para cada persona el parentesco y la edad
- **Máximo nivel de estudios progenitores (padre y madre):** sin estudios, primarios o secundarios o superiores.
- **Ocupación de los progenitores (padre y madre):**
- **Nivel de ingresos:** (aproximación de ingresos anuales en la unidad familiar)
- **Otras características relevantes a añadir:** .....

## 8. Número y tipología de personas o agentes entrevistadas/os para construir el caso:

## 6.2 ANEXO 2. ENTREVISTA CHICO/A

**Código de caso:**

**Nº de entrevista:**

**Entrevistador/a:**

**Fecha y lugar de realización:**

**Duración de la entrevista e incidencias (si corresponde):**

*Presentarse, agradecer, explicar qué se va a hacer, firmar consentimiento informado de la participación.*

1.- *Te agradecería que me explicases brevemente tu historia de estudiante. ¿Cómo te fue en primaria y secundaria? ¿Cómo has llegado hasta aquí? ¿Te gusta ir al instituto y estudiar? ¿Cómo de importante es para ti?*

2.- *¿Estás satisfecho de tus resultados? ¿Crees que podrían ser mejores?*

3.- *¿Cuáles son las principales dificultades que has tenido en este camino? ¿Qué has hecho para resolverlas? ¿Quién te ha ayudado?*

4.- *Háblame de ti: ¿Cómo te defines como estudiantes? ¿Qué cualidades?... ¿Y tus puntos débiles?*

5.- *¿Cómo te organizas y qué haces para aprender? ¿Cuánto tiempo dedicas?*

6. *¿Haces otras actividades? ¿Cómo es tu vida en una semana ordinaria?*

7.- *¿Qué piensas hacer en el futuro? ¿Cuáles son tus planes y hasta donde te gustaría llegar? ¿Cómo te imaginas ya de mayor?*

8.- *¿Te apoya tu familia en tu camino de estudiante? ¿Qué te ayuda y que dificultades tienes en casa para conseguir buenos resultados académicos? ¿Es importante para ellos que obtengas buenos resultados?*

9.- *En la escuela (la de primaria) y el instituto en qué te ha ayudado a obtener buenos resultados y qué te ha dificultado o desanimado. ¿Alguna persona importante? ¿alguna actividad, alguna decisión, algún suceso clave?*

10.- *¿De tu entorno (amistades, barrio, entidades o asociaciones, etc.) hay alguna persona o actividad que te ayude o que tenga influencia positiva sobre tu rendimiento como estudiante? ¿Y negativa?*

11.- *¿Hay alguna cosa que hasta ahora no hayas comentado en relación a tus resultados escolares que quieras añadir o alguna otra cuestión a matizar?*

### 6.3 ANEXO 3. ENTREVISTA AGENTE DEL CENTRO EDUCATIVO

**Código de caso:**

**Nº de entrevista:**

**Entrevistado/a:** indicar cargo/ rol

**Entrevistador/a:**

**Fecha y lugar de realización:**

**Duración de la entrevista e incidencias (si corresponde):**

*Presentarse, agradecer, explicar qué se va a hacer, firmar consentimiento informado de la participación.*

*1.- Recogida de datos de expediente académico y otros personales (si procede) según se indica en la ficha. Valorar la consistencia del itinerario o trayectoria.*

*2. Breve presentación del modelo de centro, estilo pedagógico, resultados generales (tasa de fracaso escolar, por ejemplo) y capacidad del centro para atender alumnos en contexto de vulnerabilidad o riesgo.*

*3.- ¿Cómo valora los resultados escolares de...?*

*4.- ¿Qué espera de él/ ella? ¿Hasta dónde cree que puede llegar?*

*5.- ¿Qué puede decirme de... que explique sus buenos resultados escolares?*

*6. - ¿Hay alguna información de su familia relevante en relación a nuestro estudio que pueda aportar? Factores familiares que ayudan o bien que dificultan el aprendizaje y rendimiento escolar de....*

*7.- ¿Participa la familia de alguna manera en el centro educativo? ¿Mantienen entrevistas con los maestros o tutores?*

*8.- ¿Podría indicarme., si lo conoce, qué ayudas o apoyos ha tenido en la escuela de primaria? ¿Hubo alguna dificultad?¿Cómo se superó?*

*9.- Y en el instituto: ¿Hubo o hay alguna dificultad? ¿Alguna ayuda específica a destacar?*

*10.- ¿Conoce el entorno social de...? ¿Hay alguna persona o actividad fuera de la escuela, en el barrio, que haya ayudado o sea positiva en el rendimiento escolar de... su hijo? ¿Y negativa?*

*11.- ¿Hay alguna cosa que hasta ahora no hayas comentado en relación al caso que quiera añadir o alguna otra cuestión a matizar?*

## 6.4 ANEXO 4. ENTREVISTA MIEMBRO DE LA FAMILIA

**Código de caso:**

**Nº de entrevista:**

**Entrevistado/a:** indicar parentesco

**Entrevistador/a:**

**Fecha y lugar de realización:**

**Duración de la entrevista e incidencias (si corresponde):**

*Presentarse, agradecer, explicar qué se va a hacer, firmar consentimiento informado de la participación.*

- 1.- *Recogida de datos familiares (sociodemográficos indicados en la ficha)*
- 2.- *¿Cómo valora los resultados escolares de...?*
- 3.- *¿Qué espera de él/ ella? ¿Hasta dónde cree que puede llegar? ¿Qué le gustaría?*
- 4.- *¿Qué puedes decirme de ... que explique sus buenos resultados escolares?*
- 5.- *¿Cómo es la relación de .... en casa con los miembros de la familia?*
- 6.- *¿Dentro de la familia y la casa qué favorece el estudio de .... y que supone una dificultad para él/ ella?*
- 7.- *¿Qué piensa de la escuela de primaria? ¿Hubo alguna dificultad? ¿Qué es lo que más ayudó?*
- 8.- *¿Qué piensa del instituto? ¿Hubo o hay alguna dificultad? ¿Qué es lo que más ayuda?*
- 9.- *¿Participa la familia de alguna manera en el centro educativo? ¿Mantienen entrevistas con los maestros o tutores?*
- 10.- *¿Cómo es la vida de ... en una semana ordinaria? ¿Qué actividades? ¿Qué hace en casa? ¿Cuándo y cómo estudia?*
- 11.- *¿Hay alguna persona o actividad fuera de la escuela, en el barrio, que haya ayudado o sea positiva en el rendimiento escolar de su hijo? ¿Y negativa?*
- 12.- *¿Hay alguna cosa que hasta ahora no haya comentado en relación a.... que quieras añadir o alguna otra cuestión a matizar?*

## 6.5 ANEXO 5. ENTREVISTA AGENTE COMUNITARIO

**Código de caso:**

**Nº de entrevista:**

**Entrevistado/a:** indicar cargo/ rol

**Entrevistador/a:**

**Fecha y lugar de realización:**

**Duración de la entrevista e incidencias (si corresponde):**

**Guión para la entrevista:**

*Presentarse, agradecer, explicar qué se va a hacer, firmar consentimiento informado de la participación.*

1.- *¿Qué puedes decirme de ... que explique sus buenos resultados escolares?*

2. - *¿Desde cuándo lo conoces? ¿Qué tipo de relación tienes con el/ ella?*

3.- *¿Sabes qué dificultades ha tenido en su camino como persona y/ o estudiante?*

4.- *En el caso de que haya alguna, ¿cómo las ha ido superando?*

5.- *¿Cómo y en qué medida piensas que tu (o el servicio, etc. que represente) ha ayudado/ ayuda a este/a joven?*

6.- *¿Te atreves a dar algún pronóstico sobre sus posibilidades y futuro?*

## 6.6 ANEXO 6. ACUERDOS DE PARTICIPACIÓN

**ACUERDO DE PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN**  
***Estudio de casos exploratorio: trayectorias de éxito escolar en entornos de pobreza relativa.***

El estudio forma parte del proyecto de investigación I+D+I titulado: *Evaluación del impacto de los factores familiares, comunitarios y pedagógicos de las trayectorias de “éxito” escolar de alumnos de secundaria en entornos de pobreza relativa* liderado por el grupo de investigación PSITIC (Universidad Ramon Llull)<sup>6</sup>. Su objetivo es conocer los factores individuales, familiares, escolares y comunitarios que contribuyen al éxito escolar de la infancia en contextos socioeconómicos difíciles.

A tal efecto se realizan simultáneamente un mínimo de 30 casos en al menos 5 ciudades españolas diferentes. Las informaciones y documentos aportados en las entrevistas y la grabación de las mismas serán tratadas de forma anónima y confidencial. Su único objetivo y uso es investigativo y en ningún caso se darán a conocer la identidad de las personas participantes. La información recopilada como estudio de caso se sumará al conjunto de casos estudiados para realizar un análisis global.

Ante este compromiso de estricta confidencialidad y dado el interés de la investigación la persona firmante establece este **ACUERDO DE PARTICIPACIÓN** mediante el cual se compromete a facilitar la información requerida, permitiendo que sea grabada para su posterior transcripción. No obstante, si en cualquier momento y por cualquier motivo la persona participante quiere dar por acabada la entrevista o su participación en la investigación, lo podrá hacer sin dar ningún tipo de explicación.

**Firma del participante**

**Firma del investigador/a**

Lugar y fecha: ....., el..... de..... de 2014.

<sup>6</sup> Proyecto EDU2012-39497-C04-01; Investigador Principal: Dr. Jordi Riera Romani, del grupo de investigación PSITIC (Universidad Ramon Llull). Dirección: Císter 34 (08022 Barcelona), tel.: 932533000.







#### *SINOPSIS*

*Esta publicación presenta los resultados de una investigación realizada a partir de 30 estudios de casos de jóvenes con éxito educativo que viven situaciones de pobreza relativa y, por ello, algún tipo de hándicap sociocultural.*

*La identificación de factores de éxito en diferentes ámbitos (individual, familiar, escolar y comunitario) permite formular el éxito educativo como un fenómeno multidimensional y, simultáneamente, entender la resiliencia educativa como una respuesta ante la adversidad construida social y comunitariamente a partir de condiciones de posibilidad y factores de apoyo.*

*Los resultados y conclusiones de la investigación permiten alejarse del pre-determinismo que asocia el fracaso escolar con la pobreza infantil y abre puertas a nuevas políticas de apoyo a la educación más allá de la escuela.*

*La investigación y publicación forma parte del proyecto de investigación del grupo PSITIC titulado: Evaluación del impacto de los factores familiares, comunitarios y pedagógicos de las trayectorias de "éxito" escolar de alumnos de secundaria en entornos de pobreza relativa (referencia EDU2012-39497-C04-01) parcialmente financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.*