

Individuo, familia, escuela y comunidad: apoyos multidimensionales para el éxito escolar en entornos de pobreza¹

Individual, family, school and community: multidimensional supports for school success in contexts of poverty

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-386-425

Jordi Longás Mayayo
Roser de Querol Duran
Irene Cussó Parcerisas
Jordi Riera Romani
Universidad Ramón Llull

Resumen

El artículo presenta un estudio de casos múltiple que aborda la comprensión del éxito escolar de jóvenes en situación de pobreza y vulnerabilidad social. Se analizan en profundidad las trayectorias de éxito de 30 estudiantes que han finalizado la Enseñanza Secundaria Obligatoria en 5 ciudades españolas diferentes. Para obtener la información de cada caso se han realizado entrevistas semi-estructuradas a los propios estudiantes, a un tutor/a o profesor/a referente de su centro escolar, a un familiar y a un referente comunitario próximo. En total se ha triangulado la información de 102 entrevistas, lo cual ha permitido comprender las trayectorias de éxito escolar que se explican tanto por las fortalezas individuales como por las relaciones de confianza, los apoyos personalizados y el acompañamiento socioeducativo de los diferentes agentes implicados en la educación de los jóvenes. En el 57% de los casos se han identificado factores de

⁽¹⁾ Proyecto subvencionado nºEDU2012-39497-c04-01. Ministerio de Economía y Competitividad. Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación. Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no orientada. Convocatoria 2012.

apoyo al éxito escolar en todas o en 3 de las dimensiones estudiadas (individual, familiar, escolar y comunitaria). Es esta combinación de apoyos lo que permite estos jóvenes ser resilientes, a pesar de que en un 70% de los casos hemos encontrado factores inhibidores del éxito escolar. La identificación de factores de apoyo multidimensionales para el éxito escolar abre puertas a nuevos enfoques para elaborar las políticas educativas de equidad e inclusión más allá de la escuela.

Palabras clave: pobreza infantil, éxito escolar, apoyo comunitario, equidad educativa, estudio de casos múltiple.

Abstract

The paper focuses on the analysis of school success of secondary school children living in contexts of poverty through a multiple case study in five Spanish cities. The information has been obtained using semi-structured interviews with thirty students, one member of their family, one school teacher or tutor and a community agent. In total we have triangulated the information of 102 interviews with the aim to find out the factors that influence their school success, such as their individual strengths, their trust relationships within the school and family or the community supports they received. The results show that 57% of the cases had support in all or at least three of the dimensions studied (individual, family, school and community). The multidimensional support enables young people to develop resilience, despite in the 70% of the cases we found factors impeding school success. The findings open new approaches to promote equity and inclusion policies beyond the school.

Key words: child poverty, school success, community support, educational equity, multiple case studies.

Introducción

Desde 2007 el número de familias con menores en situación de pobreza ha aumentado considerablemente en España. En este período el contexto de crisis económica ha repercutido en el empeoramiento de las condiciones de vida de la infancia. También se ha evidenciado la pobreza como problemática estructural en nuestro país. La precariedad laboral, las dificultades de acceso a la vivienda, las transformaciones en

el ámbito familiar o el bajo impacto de las políticas familiares y sociales son algunos factores que explican el aumento de vulnerabilidad en la infancia por causa de la pobreza.

En el año 2016 el 28% de la población española vivía en riesgo de pobreza o exclusión social según el indicador AROPE, cifra que para los menores de 18 años llegó hasta el 33% (más de 2,7 millones de niños/as y adolescentes) según datos de Eurostat (2018). Ambas tasas se situaban por encima de la media de la Unión Europea de los 28 países. Concretamente, la franja 12-17 años es la más vulnerable según Flores (2016), intervalo que coincide con el periodo de Escolarización Secundaria Obligatoria (ESO).

Según Flaquer, Almeda y Navarro (2006), la igualdad de oportunidades en el inicio del ciclo vital resulta determinante para el futuro de las personas. En una sociedad democrática no resulta aceptable que la infancia sufra procesos de exclusión que condicionen irreversiblemente su futuro. En este sentido, numerosos estudios demuestran la asociación entre las condiciones de vida de padres e hijos, confirmando que la igualdad de oportunidades es más una aspiración que una realidad. La infancia que vive en entornos de pobreza o exclusión social tendrá muchas dificultades para mejorar el estatus socioeconómico de sus progenitores, perpetuándose la Transmisión Intergeneracional de la Pobreza (TIP) (Flores, 2016) o la inmovilidad social entendida como la elevada proporción de hijos que permanece en la misma clase social que sus padres (Marqués y Herrera, 2010).

Desde la Sociología de la Educación se ha estudiado a partir de diferentes perspectivas teóricas el papel que desempeña la educación en reducir o mantener las desigualdades relativas al origen familiar. Desde Bourdieu y Passeron (1977) en su clásica teoría de la reproducción, hoy seguimos observando la asociación entre nivel formativo y económico de los progenitores y el rendimiento académico, siendo un condicionante clave tanto del éxito como del fracaso (Bernardi y Cebolla, 2014; MECD, 2013; Gil-Flores, 2011; Moreno, 2011; Calero, Choi y Waisgrais, 2010).

Los conceptos de éxito y fracaso educativo hacen referencia a aspectos que van más allá de la calificación académica, aunque la mayoría de investigaciones lo reduce al éxito/fracaso escolar como constatamos en la previa revisión de literatura que realizamos (Carrillo, Civís, Andrés, Longás y Riera, 2018). Los indicadores recurrentes para valorarlo son la falta de logro en el desarrollo de las competencias básicas, la repetición

de curso, no obtener la titulación de ESO y el abandono prematuro de los estudios. En España los datos recientes para estos indicadores señalan una situación muy preocupante: 1) Los informes PISA estiman que un tercio de jóvenes de 15 años no adquiere las competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias (Centro de Investigaciones de UNICEF, 2017); 2) Se estima que un 53% de los estudiantes en contextos desfavorecidos repiten algún curso a lo largo de su escolarización, poniendo de relieve la existencia de desigualdades en las trayectorias de los estudiantes según su origen socio-económico (OCDE, 2014); 3) La tasa bruta de no graduación en ESO alcanzó el 22% en el curso 2014-15, es decir, más de una quinta parte de los jóvenes no consiguieron el graduado en la edad que les correspondía (MECD, 2017); 4) La tasa de abandono temprano de la educación entre los jóvenes de 18 a 24 años del quintil más bajo de ingresos ha aumentado del 28% al 36% en el período 2008-2015 (Save The Children, 2016). Abandonar los estudios y no acreditar las competencias mínimas requeridas en nuestra sociedad limita la inserción laboral e incrementa el riesgo de exclusión social (Sarasa y Sales, 2009).

Más allá de las limitaciones materiales resultantes de la situación de pobreza que condicionan el éxito educativo, los componentes afectivos y relacionales se revelan como algunos de los factores más determinantes sobre el rendimiento escolar (Lozano, 2003). La precariedad familiar con frecuencia está asociada a la aparición de acontecimientos vitales potencialmente traumáticos (Pereda, 2002) y a la generación de procesos de indefensión aprendida (Seligman, 1975) altamente invalidantes. A su vez, la pertenencia a redes sociales con marcado perfil de vulnerabilidad también aumenta las probabilidades de padecer sucesos vitales estresantes y contribuye a perpetuar la TIP (Muñoz, Vázquez y Vázquez, 2003). Pero aunque del estudio de la TIP se pueda derivar un aparente determinismo entre pobreza y fracaso escolar, la investigación confirma que se trata de un fenómeno complejo de carácter multidimensional en el que también emergen factores facilitadores del éxito escolar (Carrillo et ál., 2018). De manera específica existe evidencia empírica sobre la influencia en el fracaso/éxito escolar de factores individuales (Berliner, 2009), con especial énfasis en la estructura de personalidad responsable (Paul y McCrae, 2008), así como en factores familiares (Hernando, Oliva y Pertegal, 2012; Jeynes, 2007), escolares (Flecha y Puigvert, 2002; Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009), y comunitarios (Hatcher y Leblond, 2001). Específicamente , las expectativas positivas ante la formación emergen

como importante motor del éxito (Pàmies, 2013) y suelen construirse en la medida que el acompañamiento y apoyo educativo permite a los jóvenes configurar sus metas académicas y profesionales (Hattie, 2017; Santana, Feliciano y Jiménez, 2016).

Hay literatura reciente que analiza las relaciones sistémicas entre dichos factores o los positivos efectos de la acción comunitaria o acción socioeducativa coordinada sobre el desarrollo de la resiliencia educativa y el éxito escolar (Abajo y Carrasco, 2004; Moliner, 2008; Pedró, 2012; Díaz-Gibson y Civís, 2011; Civís y Longás, 2015; Díaz-Gibson, Civís, Longás y Riera, 2017; Ruiz, Calderón y Juárez, 2017). Todos ellos abren la posibilidad a diseñar nuevas estrategias para promover el éxito (Smith, 2003), considerando el principio de corresponsabilidad educativa (Riera, 2007), la conexión escuela-comunidad desde una mirada holística (Santalucía y Cisi de Solari, 2014; Bonal, Castejón, Zancajo y Castel, 2015), el desarrollo de capital social (Lin, Cook y Burt, 2001) o la articulación a nivel nacional y local de políticas de equidad (Assiego y Ubrich, 2015).

De acuerdo con Escudero, González y Martínez (2009), las dimensiones personales, emocionales y biográficas de los estudiantes suelen quedar en la sombra de las investigaciones sobre fracaso escolar. Pero investigar la experiencia escolar de los protagonistas debería permitirnos comprender los condicionantes contextuales y cómo, a partir de su vivencia, los jóvenes trazan sus trayectorias y construyen sus identidades (Calderón, 2014). Por tal motivo, la investigación que presentamos tiene por objetivo analizar los condicionantes del éxito escolar en estudiantes de secundaria en situación de pobreza y comprender su funcionamiento a partir del análisis de trayectorias escolares narradas por los propios protagonistas.

Método

El interés por conocer el significado y la interpretación de los condicionantes asociados al éxito escolar desde la perspectiva de los protagonistas explica la orientación cualitativa de esta investigación (Maxwell, 2004; Vasilachis, 2006). Se presenta un estudio de casos múltiple (Neiman y Quaranta, 2006) porque permite un análisis en profundidad de las diferentes experiencias escolares desde el relato de los propios jóvenes y de los agentes referentes de su entorno. De este modo hemos pretendido aproximarnos a las particularidades de cada trayectoria, lo

cual hubiera sido difícil de recoger en un estudio cuantitativo (Stake, 1998), para obtener explicaciones causales “locales”, referidas a procesos y contextos específicos, que ayuden a verificar o desarrollar teorías entorno al objeto de estudio (Miles y Huberman, 1991; Maxwell, 2004).

Muestra

La muestra se compone de 30 casos de jóvenes en situación de vulnerabilidad por causa de la pobreza relativa establecida a partir del umbral de la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) del 2012 (INE, 2013) y con trayectorias escolares exitosas. Se ha considerado éxito escolar obtener el graduado de la ESO con buen rendimiento académico medio (“bien” o superior) y cursar o iniciar estudios de enseñanza postobligatoria.

Los jóvenes participantes tenían entre 16 y 22 años en el momento de realización de las entrevistas (26,7% tenían 16 años, 26,7% 17 años, 23,3% 18 años, 10% 19 años y 6,7% 21 y 22 años respectivamente). La media de edad fue de 17,6 en chicas y 17,9 en chicos.

Para asegurar la diversidad de la muestra que permita la generalización analítica aunque sin pretender la representatividad estadística (Coller, 2000) se han considerado como criterios de inclusión combinar la residencia en diferentes ciudades (23% Barcelona, 17% Murcia, 20% Palma de Mallorca, 20% Sevilla, 20% Tenerife) con las 4 variables socio-demográficas que según Enguita, Mena y Riviere (2010) tienen correlación con el éxito educativo: género (50% hombres y 50% mujeres), origen de la familia (73% España, 27% extranjero), tipo de hogar (27% monoparental, 60% biparental y 13% otras situaciones), y máximo nivel de estudios alcanzado por algún progenitor (57% sin estudios o estudios primarios, 43% con estudios secundarios o superiores).

Instrumentos

Para cada caso se recogió información del expediente académico del estudiante y se realizaron 102 entrevistas semi-estructuradas (30 a estudiantes, 29 a progenitores o tutores, 27 a docentes de referencia de los centros educativos y 16 a agentes comunitarios de referencia cuando

ha correspondido). Las entrevistas estaban divididas en 4 bloques de preguntas: (1) características del caso y trayectoria escolar (pasada, presente y expectativas de futuro); (2) rol y expectativas de la familia; (3) papel del centro educativo y de los docentes en el proceso de aprendizaje; (4) relación del alumno con el entorno, incluyendo también el rol y expectativas del agente comunitario.

Procedimiento

El trabajo de campo se realizó entre junio y septiembre de 2014 al considerar que era el momento de curso idóneo para obtener información relevante. El acceso a cada caso se realizó de manera abierta mediante la ayuda de agentes socioeducativos locales que facilitaron su selección según los criterios descritos. Los integrantes de la muestra y los participantes en la investigación dispusieron de las garantías de confidencialidad y anonimato requeridas para este tipo de investigación, firmando el correspondiente consentimiento informado. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

El proceso de análisis ha buscado asegurar la consistencia y transparencia de los resultados obtenidos atendiendo el criterio de credibilidad de la investigación (Dorio, Sabariego y Massot, 2004; Mendizábal, 2006), mediante estrategias de triangulación en momentos diferentes del proceso y manejando el diseño y reestructuración de las categorías de análisis según los criterios de *dependencia* y *confirmabilidad* (Guba, 1981). Inicialmente se triangularon las fuentes de información para cada caso. Posteriormente, el análisis de la información se ha realizado mediante la triangulación de investigadores, de modo que los casos se repartieron al azar entre 3 equipos de 2 investigadores. Finalmente, se analizaron conjuntamente los diferentes casos utilizando la estrategia de comparación por similitud para poder comprender los factores comunes de apoyo en los casos de éxito escolar estudiados (Yin, 2014).

Las narrativas de los participantes fueron analizadas con ayuda del software *NVivo10 qualitative data software*. Cada grupo categorizó la información de los casos asignando unidades de textos de las entrevistas a las categorías establecidas en el diseño del estudio e identificando también categorías emergentes. Así, se siguió un diseño flexible o mixto (deductivo e inductivo) partiendo de una estructura de análisis

construida a partir de la revisión de la literatura, abierta a la generación interactiva de conocimiento a partir de los datos obtenidos (Glaser y Strauss, 1967; Blumer, 1982; Mendizábal, 2006). La reestructuración de las categorías de análisis a partir de la reflexión compartida de sus significados (Barber y Walczak, 2009) ha permitido establecer una matriz de ámbitos y categorías de análisis (Tabla I) para comparar los discursos concordantes o discordantes entre los diferentes agentes y casos, así como los significados comunes que pudieran ser generalizables.

TABLA I. Categorías por dimensiones de análisis

Dimensiones	Categorías	Número referencias hombres	Número referencias mujeres	Total número referencias	% del total
Individual	Habilidades y competencias	340	562	902	33
		34	43	77	3
	Personalidad: neuroticismo, extraversión, apertura, amabilidad, responsabilidad y resiliencia	103	221	324	12
	Estudio personal: estilo de aprendizaje, dificultades, espacio y tiempo de trabajo escolar	77	103	180	7
	Hábitos de vida	64	96	160	6
	Proyecto de futuro	49	72	121	4
	Valoración de la formación	13	27	40	1
Familiar		278	522	800	30
	Acompañamiento a la escolaridad	68	97	165	6
	Modelos en la familia y estilo educativo	14	39	53	2
	Expectativas de familia respecto al joven	31	39	70	3
	Valoración familiar de la formación	21	36	57	2
	Relación familia-escuela	33	45	78	3
	Salud relacional familiar	30	73	103	4
	Situación familiar: estructura, contexto sociocultural, situación laboral y económica, vivienda y salud.	81	193	274	10

Escolar		249	409	658	24
	Trayectoria escolar	82	99	181	7
	Integración escolar del joven: relación con compañeros, participación y valoración del centro	44	83	127	5
	Relación profesorado-joven	37	72	109	4
	Expectativas del profesorado respecto al joven	22	23	45	2
	Centro escolar: contexto sociocultural, proyecto educativo y organización	64	132	196	7
Comunitario		187	165	352	13
	Relación con referente comunitario	29	16	45	2
	Acompañamiento educativo del referente comunitario	62	20	82	3
	Expectativas del referente comunitario	12	8	20	1
	Relación con iguales fuera del entorno escolar	42	46	88	3
	Participación en territorio: actividades de ocio, formativas o sociales	42	75	117	4
Total		1.054	1.658	2.712	100

Fuente: elaboración propia

Del total de entrevistas se han codificado 2.712 unidades de texto de los 4 ámbitos (902 individual, 800 familiar, 658 escolar y 352 comunitario). El análisis global de estas unidades ha permitido identificar algunas condiciones de hándicap social y los factores inhibidores o potenciadores del éxito escolar recurrentes. Ante la emergencia de acontecimientos vitales potencialmente traumáticos se optó por utilizar la clasificación de Pereda (2002), incorporando alguna categoría más para registrar otras situaciones con capacidad estresante. Una vez analizados los casos se valoraron las fortalezas de los factores de apoyo al éxito escolar para cada dimensión según la importancia atribuida por las personas entrevistadas. Con ello se ha podido realizar una aproximación al concepto de apoyo multidimensional y su valor sistémico.

Resultados

Los resultados de la investigación se presentan en dos apartados: 1º) análisis de contextos vitales de los participantes y factores inhibidores del éxito escolar; 2º) análisis de factores de apoyo al éxito escolar.

Cotidianidad de la pobreza y factores inhibidores del éxito escolar

En todos los casos se identifican situaciones de pobreza que reducen o privan el acceso a recursos materiales y oportunidades, con potencial incidencia sobre la educación. La situación económica afecta a la cobertura de gastos escolares (compra de libros de texto y material escolar, pago de actividades complementarias), la realización de actividades extraescolares (inglés, deporte, apoyo escolar, etc.), o a la disponibilidad de espacio y recursos para el estudio en el hogar (ordenador, acceso a Internet, etc.). Esta realidad suele comportar un complejo sistema de sentimientos y efectos que directamente condicionan el rendimiento escolar y, más indirectamente, la motivación por el estudio. Destaca en las narrativas la percepción de cierta estigmatización asociada a su situación de pobreza, de modo que además de las barreras materiales los jóvenes sienten barreras simbólicas. En la mayoría de casos son conscientes de acceder al sistema educativo sin tener el mismo contexto de oportunidad que otros compañeros. De forma sutil, la privación material implica crear relaciones sociales desde sentimientos de “inferioridad”, siendo una forma de opresión especialmente sentida en la adolescencia, etapa de autoafirmación y construcción de la propia identidad.

La situación económica de mi madre me hacía sentir inferior y me afectaba muchísimo (...) es que si se dan cuenta algunos se burlan. Aquí no eran todos los que se burlaban pero me daba inseguridad. (Joven, C17, Tenerife)

En el 37% de casos son los agentes familiares, escolares y comunitarios quienes manifiestan una limitación de las expectativas de futuro de los jóvenes debido a la situación de pobreza. Expresan claramente que la situación económica puede representar un obstáculo insalvable para la continuación de los estudios de los jóvenes, independientemente de su buena trayectoria.

Los efectos de la pobreza también están presentes en el día a día familiar. El estrés que supone para padres y madres no llegar a fin de mes, incluso en algún caso encontrarse en situación de desalojo, deriva frecuentemente en un progresivo deterioro del clima de convivencia familiar. Igualmente, se observa en los casos estudiados una alta desocupación en las familias (33,3% sin ingresos por trabajo; 47,7% con ingresos de un progenitor; 20% con ingresos de padre y madre). Muchos padres y madres están en situación de paro de larga duración y precariedad laboral que obliga a multiemplearse o entrar en circuitos de economía sumergida. Todo ello hace que el sentimiento de inseguridad esté muy presente en la percepción de las familias, tanto si tienen trabajo como si no. Algunos jóvenes tienen clara consciencia de la dura experiencia de precariedad generada por la falta o precariedad del trabajo de sus padres e intentan colaborar en la economía familiar haciendo algunos trabajos remunerados, asumiendo responsabilidades y roles familiares que no corresponden a su edad.

La formación de los progenitores también está presente en los discursos de los participantes que reconocen el hándicap sociocultural que representa su nivel formativo para sus hijos. Particularmente afecta por la imposibilidad de comprender y/o ayudar en los procesos de aprendizaje, la falta de estímulos directos en la familia o la inexistencia de referentes de éxito escolar en el núcleo familiar y la familia extensa.

La falta de referentes en el mismo barrio también es señalada como dificultad en algunos casos. Esta ausencia de modelos se traslada también a la relación entre iguales. Algunos jóvenes aseguran no encontrar en sus redes sociales ningún estímulo para estudiar debido al reducido nivel de formación y/o motivación de sus amistades. Otros directamente reconocen la mala influencia que han ejercido sobre ellos.

Él quiere demostrarle a la gente del barrio que se puede hacer otra cosa como estudiar porque eso le va hacer que el día de mañana pueda tener un buen trabajo, quiere dar un ejemplo al barrio. (Madre, C20, Murcia).

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. (Joven, C9, Mallorca)

Es relevante el importante número de experiencias identificadas en sí mismas como situaciones altamente estresantes, afectando al bienestar emocional y calificables como potencialmente traumáticas. En total

se contabilizan hasta 72 experiencias de este tipo (Tabla II) que han afectado hasta el 70% de los casos (N=21), añadiéndose a las dificultades derivadas de la pobreza económica, el entorno socio-cultural deprimido, y otras problemáticas escolares o típicamente adolescentes (discusiones con hermanos, inestabilidad emocional, desorientación, etc.). Es frecuente que un mismo caso experimente varias de estas situaciones. La distribución o concentración de experiencias de este tipo es la siguiente: en 13,3% de los casos se acumulan 9, 7 o 6 estresores vitales; en 23,3% de los casos se contabilizan 4 o 3 situaciones vitales estresantes; y en 33,3% de los casos se contabilizan 2 o 1 experiencias de esta naturaleza.

En la Tabla II se recogen las diferentes experiencias o acontecimientos vitales estresantes que se han identificado. Las experiencias negativas relacionadas con la salud han afectado al 46,7% de jóvenes de la muestra que han vivido enfermedades de familiares de primer nivel, experiencias de muertes en familiares próximos y/o enfermedades de los propios jóvenes. El 40% de casos ha experimentado cambios no deseados y potencialmente des-estructuradores como cambio de país en el caso de inmigrantes, cambio de domicilio y cambio de centro educativo que comportan duelo, incertidumbre y esfuerzos de adaptación. Se han identificado un total de 20 experiencias de inestabilidad en el núcleo familiar por causa de rupturas, reagrupaciones o conflictos de convivencia, que corresponden a 11 casos, un 36,6% de la muestra. El 20% de los casos ha vivido experiencias de maltrato y agresión directa, física o psicológica, en sus diferentes manifestaciones como acoso o *bullying* de compañeros, violencia de género en el hogar, abuso sexual por parte del padre y aborto por embarazo no deseado. Una situación que también hemos catalogado como estresante es la pobreza sobrevenida que se ha dado en el 23,3% de las familias de la muestra. 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 a todos los casos. Pero la particularidad de estos casos es que partían de una situación de clase media o media-baja y por efectos de la crisis económica se han visto obligados a cambiar su forma de vida y a aprender a vivir con precariedad.

TABLA II. Distribución de experiencias vitales estresantes

Tipología de experiencias	Número
Experiencias negativas de salud	19
Enfermedad familiar	8
Muerte próxima	6
Enfermedad propia	5
Cambios no deseados y potencialmente des-estructuradores	17
Inmigración	5
Cambio de domicilio	7
Cambio escuela	5
Inestabilidad en el núcleo familiar	20
Abandono	6
Adopción o acogimiento	3
Residencia en entornos no familiares	5
Divorcio o separación	5
Progenitor en prisión	1
Experiencias de maltrato y agresión directa, física o psicológica	9
Acoso o bullying de compañeros	5
Violencia de género en el hogar	2
Abuso sexual por parte del padre	1
Aborto por embarazo no deseado	1
Pobreza sobrevenida	7
Total	72

Fuente: elaboración propia

Apoyos multidimensionales para alcanzar el éxito escolar en entornos de pobreza

Se han identificado los apoyos que han recibido los jóvenes en cada ámbito de análisis. Las narrativas los reconocen como factores explicativos del éxito y, en ocasiones, como compensatorios de otras dificultades. Se

distinguen estos apoyos de lo que llamamos condiciones de posibilidad que pueden favorecer el éxito escolar de los jóvenes porque se les atribuye una acción directa, de algún modo causal determinante para explicarlo.

■ Ámbito individual

Las fortalezas individuales de los jóvenes orientadas explícitamente hacia el éxito escolar y educativo se presentan frecuentemente a la vez como resultado y como factor de apoyo a las trayectorias de éxito. Por una parte, muestran el logro de una trayectoria vital directamente influida por los otros factores facilitadores del éxito que hemos identificado tanto en el entorno familiar, como escolar y comunitario. Pero simultáneamente emergen como factores protectores y explicativos del éxito por sí mismos. En los discursos de los participantes se pone especial atención en las capacidades cognitivas, en elementos de la personalidad y en los proyectos de futuro que se plantean los propios jóvenes y que representan un argumento de superación de la adversidad muy poderoso:

Yo desde pequeña siempre he visto que los estudios es la única manera de salir adelante, era como mi único salvavidas. (Joven, C5, Barcelona)

A nivel de la personalidad destaca la capacidad de resiliencia, personal y educativa, de los jóvenes entrevistados. En un 57% de los casos se menciona explícitamente la capacidad de los jóvenes para afrontar situaciones difíciles y “luchar” para conseguir sus propósitos. Otra característica de la personalidad destacable es la responsabilidad, entendida según el modelo *Big Five* (Paul y McCrae, 2008), como autoconocimiento y autoestima, orden, sentido del deber, necesidad de logro o determinación), autodisciplina y capacidad de deliberación. La responsabilidad en alguna de estas facetas, aparece en todos los casos de la muestra.

Finalmente, una palanca determinante del éxito según las narrativas de los jóvenes son las expectativas depositadas en la formación para conseguir sus proyectos vitales. El 53% de los jóvenes de la muestra valora la formación como inversión de futuro, despertando en los jóvenes interés por el aprendizaje y demostrando que cuando el entorno social no empuja a tener horizontes más allá del propio barrio, la mirada hacia afuera y la conexión con otros escenarios operan como revulsivo.

En algunos casos, estas expectativas de futuro y proyectos de vida claramente definidos emergen como respuesta ante la propia experiencia de privación y vulnerabilidad. Concretamente, en 5 casos (17% de la muestra) el principal factor explicativo del éxito escolar es que los jóvenes se han refugiado en los estudios para compensar situaciones familiares problemáticas. Tener un futuro mejor es lo que da sentido a sus itinerarios vitales

■ Ámbito familiar

Para los jóvenes, con independencia del nivel formativo de los padres, el seguimiento de la actividad escolar adquiere una especial importancia en la medida que favorece la inclusión escolar. Este apoyo directo a la escolarización se percibe no tanto en la ayuda a la realización de las tareas escolares, como en el seguimiento de la escolarización (40% de los casos), controlando la agenda y los deberes y demostrando interés por lo que pasa en la escuela. También 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. De manera más indirecta, las prácticas de parentalidad positiva en la familia representan un importante apoyo para el éxito escolar en el 60% de los casos. La buena comunicación entre los miembros de la familia, el tiempo compartido, la confianza y/o el apoyo mutuo en algunos casos son claves para compensar ciertas dificultades relacionadas con la situación económica familiar, con sucesos vitales estresantes o con riesgos detectados en los otros ámbitos de análisis. También en algunos casos destaca la fortaleza del entorno familiar, especialmente por el rol de algunas madres que transmiten valores positivos, siendo una palanca de apoyo muy valiosa para la construcción de la personalidad resiliente en los jóvenes:

Yo siempre le digo: una guerrera tiene que secar sus lágrimas y seguir para adelante. (Madre, C18, Tenerife)

Se comprueba que la confianza depositada en el joven es más evidente cuando el agente familiar entrevistado expresa una valoración positiva de la educación (53% de la muestra) y proyecta expectativas de futuro positivas, ya sea glosando las capacidades de los hijos para conseguir

sus propósitos o valorando las posibilidades de movilidad social (“ser alguien” o “llegar lejos”).

■ Ámbito escolar

A nivel escolar las palancas más valoradas y efectivas son el apoyo personal y la generación de altas expectativas por parte del profesorado (80% de los casos). Las narrativas reflejan como la existencia de algún docente que acompaña a los jóvenes tanto a nivel educativo como personal les lleva a sentirse “empujados” a mejorar:

Si no hubiese sido por ella (profesora) me parece que me habría ido a pique (Joven, C8, Mallorca)

En muchos casos esta personalización del acompañamiento educativo no siempre se asocia a la acción tutorial, regulada por el centro escolar, sino que se establece con determinados educadores con los que se han establecido vínculos fuertes. Principalmente actúan como modelo y/ o proyectan expectativas de futuro positivas para los jóvenes. En 2 casos de gran desprotección (inexistencia de apoyos fuera de la escuela), el compromiso personal de algún profesor/a ha sido el factor determinante. La otra gran palanca del éxito escolar dentro del contexto escolar son las relaciones positivas entre iguales. Adquieren diferentes formas: apoyo académico entre compañeros, integración en el grupo clase, relaciones de amistad con algunos compañeros que ultrapasan el entorno escolar, y la influencia positiva de los discursos pro-escuela entre el grupo de iguales.

■ Ámbito comunitario

En esta dimensión que categoriza las actividades y apoyos encontrados fuera del centro educativo se identifican apoyos de alta influencia sobre el éxito escolar por parte de educadores de entidades de acción socioeducativa y profesionales de diferentes actividades extraescolares en un 70% de casos. Por ejemplo, un entrenador de taekwondo, una profesora de música o un cura del pueblo:

Es más un educador que un simple profesor de taekwondo (Joven, C2 Barcelona).

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 apoyo comunitario.

Más allá del impacto positivo de las relaciones establecidas con las personas referentes, la propia participación comunitaria también representa una palanca facilitadora del éxito. Por un lado, desde las entidades socioeducativas del territorio se ofrece orientación y refuerzo académico, acompañamiento personal a los jóvenes y sus familias en función de sus necesidades (apoyo escolar, psicológico, económico, orientación laboral, actividades de ocio y tiempo libre, etc.). Mientras que la experiencia de realizar actividades educativas (deporte, teatro, música, ocio organizado, etc.) representa una oportunidad para abrirse a nuevas relaciones sociales que se ven estimuladas por compartir algo muy valioso a nivel personal o por la autoestima y confianza que desarrollan los jóvenes que la practican.

Considerando la calidad, consistencia, persistencia o relevancia otorgada por los participantes a los factores de apoyo al éxito se ha valorado la presencia de factores de alta influencia sobre el éxito en las 4 dimensiones de análisis. La Tabla III presenta un resumen de su distribución según el número de dimensiones que incorporan fortalezas y su combinación.

Interesa valorar la distribución de los factores de apoyo por dimensiones para valorar su carácter sistémico y las hipotéticas interrelaciones entre ellos: en el 57% de casos se reconoce el carácter multidimensional de las palancas del éxito (afectan a 3 o 4 dimensiones); en el 33% de casos se reconoce una distribución bidimensional; y en el 10% de casos únicamente se identifican factores que apoyan el éxito escolar en una dimensión. Observamos que el éxito se atribuye tanto a fortalezas individuales (67% de los casos), como a apoyos recibidos a nivel familiar (63%), escolar (57%) y comunitario (67%). Cabe destacar que un elevado número de jóvenes cuenta con fortalezas personales para alcanzar el éxito escolar, pero en todos ellos además encontramos apoyos multi o bidimensionales de los agentes del contexto de cada alumno, ya sea desde la familia, la escuela o la comunidad. En cambio, en 9 de los 10 casos sin existencia de fortalezas individuales se constata una mayor presencia del apoyo desde el ámbito comunitario, que en algunos casos también se combina con apoyos relevantes en la escuela y la familia.

TABLA III. Distribución de apoyos por dimensiones

Código caso	Apoyos según ámbito de análisis				Total dimensiones de apoyo por caso			
	Individ.	Familiar	Escolar	Comunit.	4	3	2	1
2	✓	✓	✓	✓	✓			
18	✓	✓	✓	✓	✓			
16	✓	✓	✓			✓		
1	✓	✓	✓			✓		
4	✓	✓	✓			✓		
7	✓	✓	✓			✓		
19	✓	✓	✓			✓		
3	✓	✓		✓		✓		
14	✓	✓		✓		✓		
28	✓	✓		✓		✓		
21	✓	✓		✓		✓		
27	✓		✓	✓		✓		
29	✓		✓	✓		✓		
9		✓	✓	✓		✓		
13		✓	✓	✓		✓		
23		✓	✓	✓		✓		
25		✓	✓	✓		✓		
6	✓	✓					✓	
17	✓	✓					✓	
5	✓		✓				✓	
12	✓		✓				✓	
8	✓			✓			✓	
20	✓			✓			✓	
22	✓			✓			✓	
26		✓		✓			✓	
30		✓		✓			✓	
24			✓	✓			✓	
15			✓					✓
10				✓				✓
11				✓				✓
Total de casos	20	19	17	20	2	15	10	3
% de casos	67	63	57	67	7	50	33	10

Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusiones

La investigación permite entender en profundidad que la pobreza que afecta a la infancia y adolescencia no es solamente pobreza material y que comporta efectos de hándicap social como inseguridad, estigmatización, estrés, malestar emocional, escasez de estímulos, reducción de posibilidades, bajo acceso a modelos positivos, etc. Puede concluirse que los jóvenes de la muestra viven en condiciones poco favorables por dos tipologías de efectos: a) condiciones adversas, directamente agresivas e incluso potencialmente traumáticas (Pereda, 2002); y b) condiciones de empobrecimiento sociocultural que reducen o eliminan el acceso a oportunidades de mayor desarrollo educativo y que, en sí mismas, suponen importantes desigualdades sociales.

Aunque en todos los casos se comparten las barreras invisibles de la pobreza económica, también asociado a su éxito escolar se manifiesta la importancia del bienestar relacional y la construcción de relaciones positivas con adultos y/o iguales del entorno familiar, del centro educativo y de entidades del tejido comunitario (Lozano, 2003). Más allá de las fortalezas o debilidades individuales, los factores más determinantes del éxito son las personas que acompañan o actúan como modelos. En ocasiones es la propia relación, la calidad del vínculo y el compromiso con otros el que lleva a persistir y superarse. En algunos casos es el respeto y la admiración hacia otra persona la que induce a imitarla. Y en casi todos se reconoce la persona-tutor que guía, acompaña, orienta y sostiene. El rol educativo principal es el acompañamiento educativo entendido como ofrecer seguridad, generar confianza, desarrollar la autoestima y ayudar a construir expectativas de futuro. Como señala Flores (2016), los diferentes apoyos personalizados que han recibido los jóvenes no actúan exclusivamente como elemento preventivo de trayectorias abocadas al fracaso escolar y la exclusión, sino que también actúan como elemento de integración porque acompañan las carencias de las que parten los jóvenes. La existencia de relaciones positivas, además de ser una estructura personal de apoyo y solidaridad, actúan como catalizadoras de recursos y capacidades propias.

En nuestro estudio se evidencia la fortaleza de la alianza escuela-familia-comunidad. En los casos donde los apoyos de familia o escuela no son valorados como palancas facilitadoras del éxito escolar, siempre aparece un referente comunitario con el que se establecen vínculos

estables de calidad, poniendo en valor también desde la perspectiva del éxito escolar el rol de la educación social y las organizaciones del tercer sector.

Puede afirmarse que los procesos resilientes desarrollados por los jóvenes de la muestra se explican por la interacción multidimensional de fortalezas individuales y factores de apoyo a nivel familiar, escolar y comunitario. Sentir el itinerario vital y construir el futuro de manera compartida emerge como motor de la lucha para superar las desigualdades educativas. Como afirman Ruiz et ál. (2017), la resiliencia pasa de ser una cualidad a ser una acción educativa comunitaria en la que se construye la posibilidad de transformación social. Esta capacidad de superar la adversidad asociada a la pobreza, más posible cuando el entorno comunitario teje un conjunto sistémico de interacciones complejas que apoyan explícita e implícitamente al desarrollo integral de la infancia, es pareja a las teorías de capital social y su impacto sobre el éxito educativo y escolar (Lin et ál., 2001). La conexión de los jóvenes con personas y organizaciones diversas les abre a nuevas oportunidades educativas, siendo las barreras que limitan este acceso un importante factor de inequidad educativa.

En este sentido, las políticas orientadas a la mejora educativa deberían incorporar el objetivo central de construir capital social comunitario, desde la proximidad, asegurando el acceso a bibliotecas, recursos informáticos, servicios de refuerzo educativo, proyectos escuela-entorno, ofertas culturales y de ocio, actividades deportivas, etc. Todos estos recursos de la comunidad deberían afrontar el reto de la educación de forma conjunta, incorporando la mirada de todos los agentes socioeducativos para superar la propia acción individualizada, la jerarquía, la sectorización y el mecanicismo del sistema educativo en aras a una mayor eficiencia social (Santalucía et ál, 2014; Díaz-Gibson et ál., 2011; Assiego et ál, 2015; Bonal et ál., 2015).

En la investigación se comprueba que en los casos de menores fortalezas a nivel individual resulta determinante la presencia de factores de apoyo a nivel comunitario. Emerge con claridad la importancia de disponer de redes sociales o recursos socioeducativos promotores del éxito escolar próximos a los jóvenes y, de algún modo, de carácter local/territorial. En este sentido, el capital social comunitario puede entenderse como una forma de garantía o sostenimiento social y educativo que amplía la provisión de educación que representa el sistema educativo

(universal). Por todo ello, sería oportuno plantearse la conveniencia de articular políticas de desarrollo comunitario que consoliden redes socioeducativas de colaboración intersectorial por sus beneficios en la mejora del rendimiento académico a medio y largo plazo (Díaz-Gibson et ál., 2017) y por su efecto en la reducción de la TIP (Flores, 2016).

En los casos estudiados se comprueba que las trayectorias de éxito no son lineales, sino que generalmente siguen procesos de crisis y reconstrucción. En la evolución de los jóvenes siguen proyectándose sombras de fragilidad e incertidumbre. La esperanza en el futuro se ve contenida por las experiencias traumáticas vividas o se presupone amenazada ante la falta de recursos (económicos y de tiempo) que pueden impedir acceder a niveles formativos superiores. Ésta constituye una de las limitaciones de nuestro estudio. Hemos seleccionado jóvenes que en un momento determinado del tiempo tenían una trayectoria de éxito que la hemos definido en términos de graduación y de continuidad de estudios postobligatorios. Pero, este logro es solamente una primera fase del éxito educativo. De ahí que nos planteamos la posibilidad de realizar un posterior estudio longitudinal volviendo a entrevistar a aquellos jóvenes que deseen continuar participando en el estudio.

Referencias bibliográficas

- Abajo, J.E y Carrasco, S. (ed.) (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito de gitanos y gitanas de España*. Madrid: CIDE/ Instituto de la Mujer.
- Assiego, V. y Ubrich, T. (2015). *Iluminando el futuro. Invertir en Educación es luchar contra la pobreza infantil*. Madrid: Save the Children España.
- Barber, J. P. y Walczak, K.K. (2009). *Conscience and Critic: Peer Debriefing Strategies in Grounded Theory Research*, Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, California.
- Berliner, D.C. (2009). *Poverty and Potential: Out-of-School Factors and School Success*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit.
- Bernardi, F. y Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas, *Revista*

- Española de Investigaciones Sociológicas*, nº146, 3-22. doi:10.5477/cis/reis.146.3
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- 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. y Passeron, J.C. (1977). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Calderón, I. (2014). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, nº 363, 194-209. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-177
- Calero, J., Choi, A. 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*, número extraordinario, 225-256.
- Carrillo, E., Civís, M., Andrés, T., Longás, E. y Riera J. (2018). Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Número especial nº2, 75-94. doi: 10.21703/rexe.Especial2_201875944
- Centro de Investigaciones de UNICEF. (2017). *Construir el futuro: los niños y los Objetivos del Desarrollo Sostenible en los países ricos. Report Card nº14 de Innocenti*. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF.
- 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 XXI*, 18 (1), 213-236. doi:10.5944/educXX1.18.1.12318
- 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, 415-429.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Longás, J. y Riera, J. (2017). *Projectes d'innovació educativa comunitària: ingredients d'èxit i reptes*. Informes breus 64. Fundació Jaume Bofill.
- Dorio, I., Sabariego, M., y Massot, I. (2004). Capítulo 9: Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (coord.),

- Metodología de la Investigación Educativa*, (275-292). Madrid: Editorial La Muralla.
- Enguita, M.F., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social “la Caixa”, Colección Estudios Sociales, nº 29.
- Escudero, J.M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº50, 41-64.
- Eurostat (2018). *People at risk of poverty or social exclusion by age and sex. EU-SILC 2007-2016. [ilc_peps01, 18/01/2018]*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Flaquer, L., Almeda, E. y Navarro, L. (2006). *Monoparentalidad e infancia*, Barcelona: Colección Estudios Sociales, nº 20. Obra Social Fundación La Caixa.
- Flecha, R., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación* 21, 183-196.
- Flecha, R., y L. Puigvert, L. (2002). La Comunidad de Aprendizaje: Una Apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de Estudios Y Experiencias En Educación*, 1, 11-20.
- Flores, R. (coord.) (2016). *La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Gil-Flores, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado, *Cultura y Educación*, Vol. 23, nº1, 141-154. Doi: 10.1174/113564011794728597
- Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Londres: Weindenfeld and Nicolson.
- Guba, E.G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development (ECTJ)*, 29(2), 75-91. doi:10.1007/BF02766777
- Hatcher, R. y Leblond, I. (2001). *Education Action Zones and Zones d'Education Prioritaires*. Keele University. The United Kingdom, 2001. 29.
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para maestros*, Madrid: Parninfo (Didáctica y Desarrollo).

- Hernando, A., Oliva, A. y Pertegal, M.A.. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33, 51-56.
- INE. Instituto Nacional de Estadística. (2013). *Encuesta de Condiciones de Vida Año 2012. Datos definitivos 2012. Nota de prensa 20/11/2013*. Madrid: INE.
- Jeynes, W. H. (2007). The relation between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education* 42, 82-110. <http://dx.doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Lin, N., Cook, K. y Burt, R.S. (eds.) (2001). *Social Capital. Theory and Research*. New Brunswick (New Jersey): Transaction Publishers.
- 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, 43-66.
- Marqués, I., y Herrera, M. (2010). ¿Somos más móviles? Nuevas evidencias sobre la movilidad intergeneracional de clase en España en la segunda mitad del siglo XX. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº131, 43-73.
- Maxwell, J. (2004). Using qualitative methods for causal explanations. *Field Methods*, 16 (3), 243-264.
- 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 (2017). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2017*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Subdirección General de Estadística y Estudios.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa, en I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1991). *Análise des donnés qualittatives. Recueill de nouvelles méthodes*. Paris: De Boeck Université.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 27-44.

- Moreno, A. (2011). La reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas: límites y oportunidades de la democracia. *Revista de Educación*. Número extraordinario, 183-206.
- Muñoz, M., Vázquez, C., y Vázquez, J.J. (2003). *Los límites de la exclusión*, Caja Madrid, Madrid.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica, en I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- OCDE. (2014) ¿Tienen más probabilidades de repetir curso los estudiantes más desfavorecidos?, *PISA in Focus*, 43, Septiembre 2014. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n43-esp--v3.pdf?documentId=0901e72b81b30574>
- Pàmies, J. (2013). The impact of groupings in school. Spaces of learning and sociability for Moroccan youth in Barcelona. *Revista de Educación*, (362), 133–158.
- Paul, T. y McCrae, R. (2008). *Inventario de personalidad NEO reducido de cinco factores (NEO-FFI)*. TEA Ediciones: Madrid (3ª Edición revisada y ampliada).
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación*, número extraordinario 2012, pp. 22-45.
- 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.
- 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 J. Riera y E. Roca. (coords.), *Reflexions sobre l'educació en una societat corresponsable*. Valls-Barcelona: Cossetània Edicions y Edu21, 13-27.
- Ruiz, C., Calderón, I. y Juárez, J. (2017). La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social: un análisis comparado de casos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, nº 29, 129-141. doi: 10. SE7179/PSRI_2017.29.09
- Santalucía, P. y Cisi de Solari, O. (2014), *Herramientas para la acción tutorial*, Buenos Aires, Dunken.
- Santana, L.E.; Feliciano, L. y Jiménez, A. B. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de Educación

- Secundaria. *Revista de Educación*, nº 372, 35-62. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314
- Sarasa, S. y Sales, A. (2009). *Itineraris i Factors d'Exclusió Social*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Síndica de Greuges de Barcelona.
- Save the Children. (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje nadie atrás*. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/publicaciones/necesita-mejorar>
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Smith, R. (2003). Research and Revelation: What Really Works. En: P. Smeyers and M. Depaepe (Eds.) (2003). *Beyond Empiricism: On Criteria for Educational Research*. Leuven: Leuven University Press, pp. 129-140.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa, en I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.

Dirección de contacto: Jordi Longás Mayayo. Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna. Universidad Ramon Llull. C/ Císter, 34, 08022, Barcelona. E-mail: jordilm@blanquerna.url.edu.