

Análisis de factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad social en España. Un estudio de casos múltiples

Jordi Longás Mayayo^a, Irene Cussó Parcerisas^{*b}, Roser de Querol Duran^c y Jordi Riera Romani^d

Universidad Ramon Llull, Grupo de investigación PSITIC (Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las TIC) de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna (FPCEEB), Barcelona, España.

Recibido: 30 noviembre 2015

Aceptado: 27 enero 2016

RESUMEN. El artículo presenta un estudio de casos múltiples que identifica factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en estudiantes de secundaria que están en situación de precariedad económica y vulnerabilidad social en cinco ciudades españolas. La investigación aborda la comprensión del éxito escolar evitando la estigmatización que genera la correlación ya demostrada entre fracaso escolar y bajos niveles socio-económico-culturales. La muestra se compone de 30 casos de alumnos que han finalizado la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Para estudiar su trayectoria escolar se ha triangulado la información de su expediente académico con entrevistas semi-estructuradas a los alumnos, docentes, familia y referentes comunitarios. Los resultados apuntan a factores clave a nivel individual, escolar, familiar y comunitario que ayudan al éxito escolar en estos contextos. Se evidencia que el acompañamiento socioeducativo de agentes del entorno y el capital social del barrio, así como las relaciones de confianza o la personalidad responsable, son elementos determinantes que podrían compensar hándicaps socio-económico-culturales de los alumnos. Estos primeros hallazgos abren nuevas perspectivas de mejora de las políticas educativas de equidad e inclusión.

PALABRAS CLAVE. Éxito Escolar, Pobreza, Equidad Educativa, Acción Socioeducativa, Estudio de Casos Múltiples.

An analysis of factors for success in secondary school students living in poverty and social vulnerability in Spain. multiple case studies

ABSTRACT. This paper presents a multiple case study that identifies factors to support success in schools amongst Secondary School students living in poverty and social vulnerability in five Spanish cities. The research aims to understand these factors in context, seeking to avoid a determinist and stigmatized approach that often links low socio-economic and cultural levels with school failure. The sample consists of 30 cases of students who have completed compulsory education. The method consisted of collecting and analyzing information from different sources: the students' academic results were triangulated with semi-structured interviews with students, their families, their teachers and community stakeholders.

* Correspondencia: **Irene Cussó Parcerisas**. Dirección: FPCEEB-URL. Calle Císter 34, 08022 Barcelona, España. Correos electrónicos: jordilm@blanquerna.url.edu^a, irenecp2@blanquerna.url.edu^b, roserdd@blanquerna.url.edu^c, jordirr@blanquerna.url.edu^d

The findings point out that there exist elements on individual, scholar, family and community levels promoting success for schools in these contexts. Socio-educational support from stakeholders, neighborhood social capital, longstanding relationships and some personal characteristics are key elements that could offset socio-economic and cultural handicaps among students. These early findings open new perspectives to improve educational equity and inclusion policies.

KEYWORDS. Student Success, Poverty, Educational Equity, Socio-Educational Action, Multiple Case Studies.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio que presentamos es de carácter exploratorio y busca identificar los factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar de adolescentes que están en situación socioeconómica precaria en España. El trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación I+D+I¹ desarrollado entre 2013 y 2016 y 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*². Específicamente, nuestra propuesta plantea una aproximación compleja y sistémica al fenómeno éxito/fracaso escolar en España situando la variable del contexto socioeconómico como un factor asociado a considerar, pero no como un factor causal determinante. A partir de este renovado enfoque, se pretende identificar nuevas variables intervinientes, encontrar nuevas oportunidades de análisis y, finalmente, sugerir algunas orientaciones para mejorar la planificación y eficacia de la acción socio-pedagógica.

2. ÉXITO ESCOLAR Y FACTORES ASOCIADOS

El término fracaso escolar se usa en España, principalmente, para referirse al porcentaje de personas que no consiguen graduar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Calero, Chois y Waisgrais, 2010; Marchesi y Hernández, 2003). 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, p. 64). Aunque desde 2007 este indicador ha seguido una evolución positiva, es insuficiente, ya que alrededor de un 25% de los estudiantes no consiguen la titulación secundaria obligatoria en nuestro país, una tasa que, 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 et al., 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 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 Social³ más elevado, un 38,7% en 2014.

¹ Proyecto subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación. Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no orientada. Convocatoria 2012. Número de referencia del proyecto: EDU2012-39497-c04-01.

² En términos socioeconómicos, se fija estar en riesgo de pobreza relativa cuando se vive en un hogar con una renta personal equivalente inferior al 60% de la mediana nacional de la distribución de la renta utilizando la escala de equivalencia modificada de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que establece para un adulto el valor 1; el segundo adulto y mayores de 14 años un 0,5 y por cada menor de 14 años un 0,3. (UNICEF, 2011).

Algunos autores también consideran que el fracaso escolar, aunque en menor grado, debe contemplar 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, Mena y Riviere, 2010, pp.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 Educación Secundaria inferior obligatoria y no continúan formándose en Bachillerato o Formación Profesional. En España desde 2009 se constata una reducción de la tasa de abandono escolar temprano hasta alcanzar el 21,9% en 2014, pero sigue siendo una de las tasas más altas dentro de la Unión Europea de los 28 países (MECD, 2015). 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).

Por último, también cabe considerar como medida del fracaso escolar los resultados obtenidos 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, p. 570). Los resultados de las últimas pruebas PISA del año 2012 revelan que España en relación a las tres competencias.

La asociación entre el contexto socioeconómico como determinante del rendimiento escolar ha sido analizada en numerosos estudios (Enguita et al., 2010; Goldthorpe, 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 Athanoglou, 2015; European Commission, 2015). En particular, siete regiones del sud 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 (Athanoglou y 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).

3 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).

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, 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 y Ubrich, 2015).

Un reciente estudio de la Fundación ADSIS (2015, pp.77-79) señala esta desigualdad en el ámbito educativo a partir de un cuestionario a estudiantes de la ESO en España. Un 56% de los estudiantes entrevistados en riesgo de exclusión social⁴ 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 Cívís, 2008; Cívís 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 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.

2.1 Ámbito familiar

En lo que refiere a la dimensión familiar, existe un gran consenso acerca de la influencia del nivel

⁴ 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).

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 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.

2.2 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.

2.3 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 y Oort, 2011; Suarez, Onaga y Lardemelle, 2010).

2.4 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 y Cívís, 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; Cívís 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.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Se ha realizado un estudio de casos múltiple de carácter exploratorio. La muestra ha sido seleccionada intencionalmente y está integrada por 30 estudiantes en situación de pobreza relativa⁵ y con trayectorias escolares de éxito. Para nuestro estudio hemos considerado éxito escolar el hecho de lograr el graduado de la ESO con un buen rendimiento académico medio (“bien” o superior) y seguir en la actualidad alguna línea de estudios postobligatorios (Bachillerato o Ciclos formativos de Grado Medio).

Los casos son alumnos escolarizados en zonas de vulnerabilidad o contextos de bajo nivel socioeconómico de 5 áreas metropolitanas del estado español (6 casos de Palma de Mallorca, 7 de Barcelona, 5 de Murcia, 6 de Sevilla y 6 de Tenerife). Se eligieron estas zonas por estar entre las ciudades españolas con mayor población y por lo tanto, ser zonas donde se concentra mayor número de familias en situación de pobreza infantil, aunque su distribución en cada ciudad es desigual y tiende a concentrarse en determinados barrios o distritos, que en ocasiones pueden ser catalogados de exclusión. La selección se realizó a partir de un estudio previo que identificó las zonas de mayor pobreza a partir de un mapeo de necesidades realizado por la red de expertos que asesora el programa CaixaProinfancia de la Obra Social «la Caixa» en estas ciudades (PSITIC, en prensa)⁶ y que coordina nuestro grupo de investigación. Este programa focaliza su acción en la

⁵ El umbral de pobreza relativa utilizado para esta investigación es el que se establece en la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) del año 2012, que corresponde a 7.182 € para un hogar con un adulto y 15.082 € para un hogar con 2 adultos y 2 menores de 14 años (INE, 2013).

⁶ En el web del Observatorio CaixaProinfancia hay disponibles los informes de los mapeos por territorio, realizados en 2012: <http://observatoriperlapobresacaixaproinfancia.org>

atención a la infancia en situación de pobreza mediante el trabajo en red entre centros educativos, servicios sociales y entidades del tercer sector. Esta evaluación de necesidades socioeducativas consideró tanto el análisis de indicadores sociodemográficos por barrio o distrito (renta familiar, índice de paro, fracaso escolar, tasa de inmigración, niveles medios de instrucción) como la percepción de las necesidades por parte de técnicos de la administración y entidades sociales. De las diversas zonas de vulnerabilidad en cada ciudad, se accedió finalmente a aquellos casos proporcionados por los centros educativos y profesionales de la acción social que integran nuestra red de colaboradores y que aceptaron colaborar con nuestra investigación.

La selección de los casos de la muestra, además de responder al criterio de accesibilidad señalado, también ha procurado equilibrar cuatro variables socio-demográficas asociadas al éxito escolar: género, origen, tipo de hogar y nivel máximo de estudio de los progenitores (Enguita et al., 2010). Concretamente, la muestra tiene las siguientes características: 50% hombres y 50 % mujeres; 73,3% son de origen español y 26,7% extranjeros o de padres extranjeros; 26,7% viven en hogares monoparentales, 63,3% viven en hogares biparentales y 10% viven en otro tipo de hogares; 56,7% con progenitores sin estudios o con estudios primarios, mientras que 43,3% de los casos el nivel máximo de estudios de los progenitores es de estudios secundarios o superiores. Esta diversidad de casos ha permitido realizar una generalización analítica a partir de los datos obtenidos, sin perseguir ningún tipo de representatividad estadística (Coller, 2000). En este sentido, la selección de 30 casos es una medida idónea para un análisis cualitativo de este tipo, así mismo la multiplicidad de procedencias permitía evitar sesgos en la muestra por razones de territorialidad.

La aproximación a cada caso se realizó de manera abierta, según las características particulares de cada estudiante, a partir de la vía facilitada por el profesional de referencia con el que se estableció contacto. La información se ha obtenido mediante el análisis del expediente académico del estudiante y entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes, a personas referentes en el centro escolar, a personas referentes o significativas del entorno familiar y a referentes del ámbito comunitario cuando ha correspondido (referentes adultos con quién hay un vínculo por el desarrollo de alguna actividad social, educativa o cultural).

En total se han realizado 102 entrevistas entre el último trimestre del curso 2013-14 y el primer trimestre del curso 2014-2015: 30 a estudiantes, 29 a miembros de la familia, 27 a agentes del centro educativo y 16 a agentes comunitarios. Se obtuvieron consentimientos informados de todas las familias y agentes entrevistados en relación a su participación y la de los alumnos en el estudio, dónde se especificaban los objetivos de la investigación y las condiciones de participación, con especial atención a la garantía de anonimato de los entrevistados. Las entrevistas semi-estructuradas indagaron información relevante entorno a: 1) descripción de la trayectorias escolar y de los factores individuales facilitadores del éxito escolar; 2) descripción del contexto escolar y su relación con el éxito escolar; 3) descripción de variables promovedoras del éxito escolar dentro del entorno familiar; y 4) identificación de agentes y factores asociados con el éxito escolar más allá de la escuela y la familia.

Se transcribieron todas las entrevistas y junto con el resto de información se construyó cada caso a partir de la triangulación de las fuentes. Posteriormente se procedió al análisis de la información de todos los casos con apoyo del software NVIVO (versión 10). Como medida de fiabilidad y validez de la investigación, el proceso de codificación del contenido trianguló las aportaciones de tres grupos de dos investigadores que trabajaron por separado 10 casos cada uno. Cada grupo categorizó la información de los casos asignando fragmentos de texto de las entrevistas a las categorías correspondientes, siguiendo un método mixto basado en la tradición de la Grounded Theory (Glaser y Strauss, 1967). El análisis se desarrolló 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 en equipo y se procedió al análisis definitivo. En la figura 1 se resume el proceso metodológico seguido.

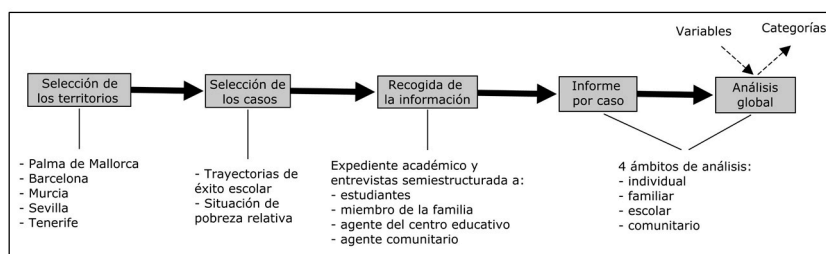


Figura 1. Resumen del proceso metodológico

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

Como resultado del proceso anterior, se han utilizado 17 categorías de análisis para presentar las diferentes variables o características asociadas al éxito escolar de los 4 ámbitos de análisis planteados (tabla 1). A partir de estas categorías se organiza tanto el análisis como la presentación de resultados de nuestra investigación. A continuación presentamos el número de fragmentos de texto codificados en cada una de estas categorías por todos los casos estudiados como índice de la densidad de los significados manejados. No se ha detallado esta información a nivel de cada territorio por no ser el análisis por ciudad el objetivo de la investigación.

Cómo se puede observar en la tabla 1, el ámbito de análisis más mencionado por todos los agentes entrevistados es el individual (35,6%), mientras que del ámbito escolar y familiar se han recogido un número similar de codificaciones (26,7% y 27,1% respectivamente), siendo el ámbito comunitario el que presenta menor número de codificaciones (10,5%).

Como recurso gráfico para presentar sintéticamente las trayectorias de éxito de los casos se ha organizado la información en una adaptación propia de los diagramas de Iishikawa (Municio, 2000) o de espina de pez. En la línea horizontal de estos diagramas se recogen los datos relativos a la trayectoria académica realizada hasta el momento, mientras que en el extremo de la flecha se han situado las expectativas personales y/o planificación del proyecto de futuro, representando la hipotética culminación de la trayectoria. De la línea horizontal (flecha o "columna") 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 jóvenes⁷ y los factores de riesgo relevantes para cada ámbito que podrían actuar como frenos del éxito escolar. Se trata sólo de una presentación del caso, puesto que la interpretación más profunda debe tener en cuenta las relaciones dinámicas entre 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 los distintos ámbitos de análisis. En cualquier caso, de los 30 casos estudiados emergen ciertas regularidades y similitudes que pueden conformar patrones de éxito. Éstos son los resultados que se presentan en este artículo.

⁷ Selección de factores basada en el test Traumatic Life Events Questionnaire de Kubany adaptada al español por Pereda (2002).

En la mayoría de los casos se observan factores de apoyo al éxito escolar en tres o más de los cuatro ámbitos de análisis, lo que demuestra el carácter multidimensional del éxito escolar. A continuación se presentan la descripción de cuatro de los casos estudiados que ejemplifican patrones de las diferentes combinaciones de apoyos en los cuatro ámbitos de análisis.

Tabla 1. Estructura de categorías por ámbito de análisis con el nº de fragmento codificados y su porcentaje.

	Categorías	Número de codificaciones	% respecto el total de codificaciones
ÁMBITO INDIVIDUAL		965	35,6
	Características personales	434	16,0
	Estudio personal	236	8,7
	Hábitos de vida	141	5,2
	Proyección personal	103	3,8
	Valoración de la formación	51	1,9
ÁMBITO ESCOLAR		725	26,7
	Trayectoria escolar	247	9,1
	Implicación del profesorado con el alumno	150	5,5
	Integración escolar del alumno	119	4,4
	Contexto sociocultural del centro	25	0,9
	Organización-Estructura Centro Escolar	88	3,2
	Proyecto educativo	96	3,5
ÁMBITO FAMILIAR		735	27,1
	Apoyo familiar a la educación	383	14,1
	Situación familiar	352	13,0
ÁMBITO COMUNITARIO		286	10,5
	Red social personal	84	3,1
	Ocio y tiempo libre	54	2,0
	Servicios sociales y de salud	3	0,1
	Referentes comunitarios	145	5,3
		2.711	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Caso 1: Voluntad de superación personal y entorno protector

En primer lugar, presentamos un caso de éxito escolar en el que se detectan factores positivos en los cuatro ámbitos analizados (figura 2).

Mónica⁸ es una chica perseverante y autoexigente, que busca siempre la perfección, tal y como lo expresa ella misma: “Soy una persona muy perfeccionista y pienso que, si tengo capacidad, ¿por qué no aprovecharla?” (Joven). Muestra seguridad, autoestima y motivación, organización y constancia para el estudio. Es una chica luchadora con una alta capacidad de resiliencia y lo demuestra haber superado una situación personal difícil como es un embarazo en la adolescencia y el posterior aborto. Tiene una gran motivación para seguir estudiando, ya que ve en los estudios

⁸ Los nombres de los jóvenes que aparecen en el artículo son inventados para mantener el acuerdo de anonimato de los participantes.

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.

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. 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 joven es consciente de este apoyo que recibe: “Mis padres son una pieza muy importante. Porque si mis padres no estuvieran allí, 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 dejó de trabajar temporalmente 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 sustitución 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 tiempo de estudio.

En el centro escolar ha recibido apoyo del tutor que tuvo en 3º de ESO y de la psicóloga del centro tanto a nivel de estudios, como para hacer frente a una dificultad relacionada con un problema sentimental y la circunstancia de superar un aborto. Actualmente, estas personas siguen siendo referentes para la alumna, pues, se creó un vínculo importante.

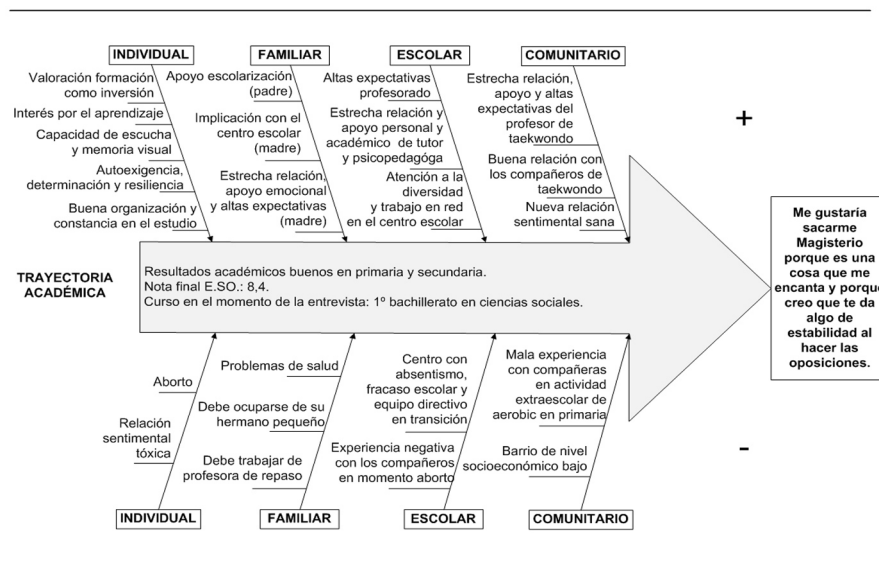


Figura 2. Trayectoria caso 1

Fuente: Elaboración propia

Mónica está muy integrada en su centro escolar, dónde participa como voluntaria en un programa de mediación entre iguales que el centro organiza para hacer frente a problemáticas como el absentismo y el fracaso escolar o la conflictividad. Ella valora muy positivamente la aportación de esta actividad para romper con la imagen negativa del centro y también valora los beneficios personales que le aporta este voluntariado: “A mí me aporta mucho porque quizás puedo tener una función aquí en el colegio que sea algo más que estudiar, ayudar a los demás (...)” (Joven).

Fuera de la escuela, asiste a clases de taekwondo como actividad extraescolar desde que tenía 9-10 años. Desde entonces ha tenido el mismo maestro referente, con quién ha establecido una estrecha relación y la ha apoyado en los momentos difíciles y la ha animado a estudiar. Ella define esta relación de la siguiente manera: “Es más un educador, que un simple profesor de taekwondo.” (Joven). La práctica de este deporte ha sido muy positiva, ya que le ha ayudado a ganar confianza y seguridad en sí misma, así como para la adquisición de valores y hábitos favorables para el éxito académico.

A parte, la joven también ofrece 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.

Caso 2: Contramodelo

En el segundo caso (figura 3), se observa una situación de riesgo familiar compensada por apoyos en los otros tres ámbitos de análisis.

Laura tiene mucho interés y curiosidad por el aprendizaje y por nuevas adquisiciones, lo que le lleva a aprender autodidácticamente en sus ratos libres y a implicarse especialmente en aquellas tareas escolares de más dificultad: “Me puedo pasar horas investigando algo” (Joven). Expresa ser muy autoexigente, constante y trabajadora: “No me permito sacar menos de un ocho. Me da muchísima rabia” (Joven). Manifiesta su motivación por los estudios de la siguiente forma “si me tocase la lotería lo invertiría en estudiar” (Joven), aunque no tiene un proyecto de futuro definido y prima su necesidad de trabajar. Laura ha encontrado en el estudio una forma de evasión de sus problemas familiares, que le han generado múltiples problemas de salud a lo largo de su trayectoria, como largos periodos de depresión. Actualmente, comparte residencia con un hermano, ya que su madre la sacó del domicilio familiar aun siendo menor de edad (17 años). Esta situación, hace que la necesidad de trabajar para poder irse de casa de su hermano pase por encima de la necesidad de estudiar.

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 trayectoria que siguió la madre. Laura responde a esta falta de confianza con voluntad de superación para demostrar sus capacidades y con un objetivo muy claro: “No quiero ser como mi madre, es lo único que tengo en la cabeza, tengo que estudiar” (Joven).

El centro escolar dónde estudia presenta unos índices de fracaso escolar por debajo de la media y dispone de programas específicos de atención a la diversidad. Destaca el seguimiento individual que se le ha ofrecido a Laura, especialmente la labor de la orientadora del centro, como lo expresa ella misma: “Si no hubiese sido por la orientadora del centro, me parece que me habría ido a la joven.

La joven ha tenido algunos problemas de relación con sus compañeros del centro escolar. Concretamente ella narra 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.

Laura pudo realizar el curso de Grado Medio con la ayuda de un recurso comunitario, ya que su madre no quería que estudiara y la entidad socioeducativa la ayudó a gestionar la matrícula. Allí 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.

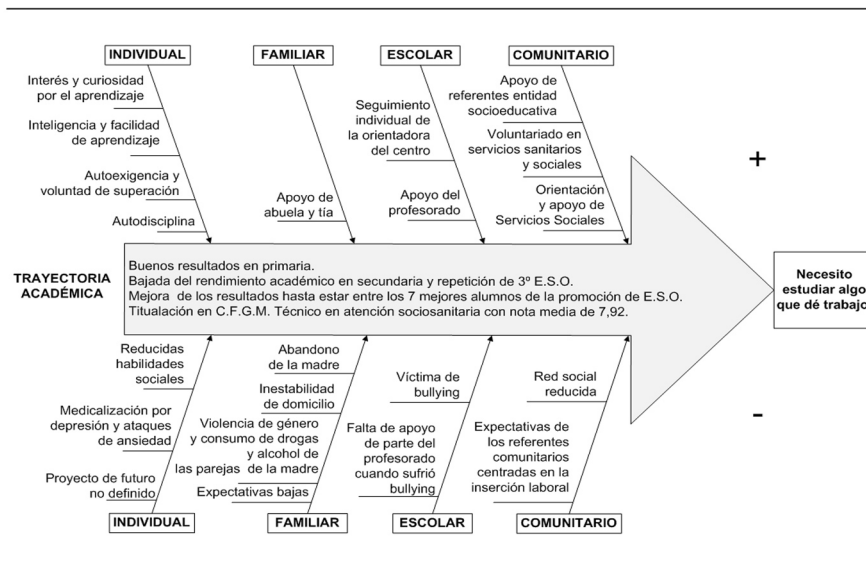


Figura 3. Trayectoria caso 2

Fuente: Elaboración propia

Caso 3: Reorientación de la trayectoria desde recursos comunitarios

En este caso (figura 4) destaca el interés individual del joven y el papel determinante del apoyo comunitario y también familiar para la reorientación de una trayectoria académica a la que la escuela parecía haber dado la espalda.

Javier es un chico que destaca por su interés y curiosidad hacia temas poco frecuentes entre las predilecciones de los jóvenes (temas de historia, política, filosofía, poesía, teatro, etc.). Su profesor lo define de la siguiente manera: “Es una persona con mucha capacidad crítica, que sabe escuchar” (Profesor centro escolar). Pero no es muy ambicioso con las calificaciones y, aunque podría mejorarlas sin mucha dificultad, se acomoda fácilmente a unos resultados escolares cercanos al 6.

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 Javier considera como un padre. La madre y su compañero sentimental valoran muy positivamente los resultados escolares del joven, al que refuerzan y apoyan. Pero las condiciones del domicilio no son las más adecuadas para un estudiante, con lo que habitualmente tiene que acudir a bibliotecas para poder estudiar.

Tras abandonar los estudios sin graduar la ESO, Javier se incorporó a un curso de formación ocupacional gracias a la recomendación de la madre. Realizó un curso de fontanería en una entidad socioeducativa que le ayudó a sacarse el graduado escolar. El paso del joven por el recurso socioeducativo fue muy importante para él, ya que recibió la confianza y la motivación que necesitaba para sentirse capaz de retomar la escolarización y hacer el bachillerato: “Yo ya empecé a ver que él tenía capacidades para hacer más de un PCPI y entonces yo ya le puse temario más elevado.” (Educativa entidad socioeducativa). Esta experiencia le permitió descubrir que su vocación se orientaba más hacia el estudio que a la formación ocupacional.

Al reincorporarse a la escuela para cursar el bachillerato humanístico, Javier recibió apoyo por parte del profesorado, los cuales tienen altas expectativas sobre sus posibilidades de realizar una carrera universitaria: “Los profesores que me conocieron antes de dejar los estudios, y que saben que ahora he vuelto a intentarlo, me apoyan muchísimo” (Joven). Se siente integrado en el centro, donde participa en una actividad extraescolar de teatro que le ayuda a desconectar de la rutina de la escuela, en un barrio caracterizado por la ausencia de recursos culturales y con jóvenes con baja formación, lo cual no permite que Javier canalice sus inquietudes: “los amigos que tengo ahí, pues a lo mejor el que más tiene un graduado escolar y ya está. Pues claro, soy como un poco el raro” (Joven).

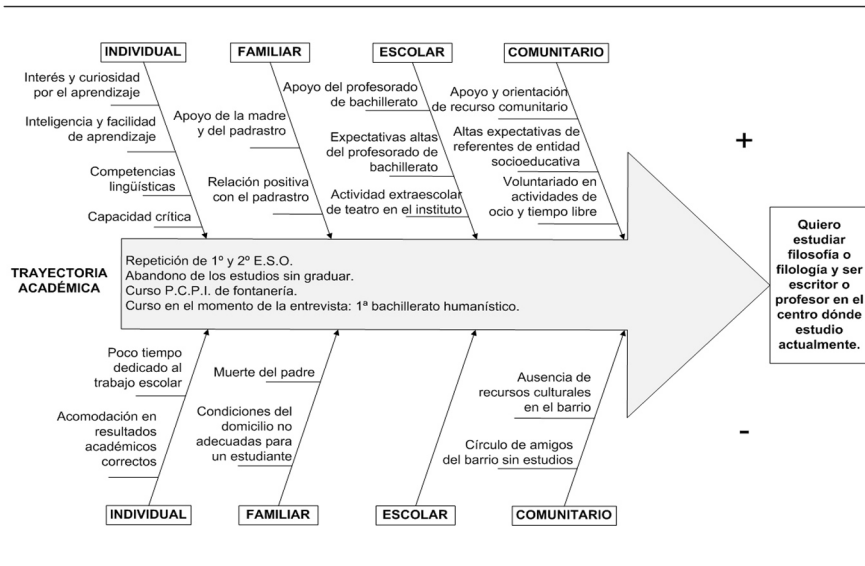


Figura 4. Trayectoria caso 3

Fuente: Elaboración propia

Caso 4: Del Pakistán a cursar bachillerato con el apoyo del aula de acogida

Por último, el cuarto caso (figura 5) corresponde a una joven con un entorno comunitario casi inexistente debido a su trayectoria migratoria que cuenta, además de sus capacidades individuales, con un importante apoyo por parte de su familia y la escuela.

Saima llegó a España del Pakistán a mitad del curso 2012-2013 con su madre y sus dos hermanos, tras un proceso de reagrupación familiar porque su padre estaba viviendo y trabajando en Barcelona desde el 2004. Ella y sus hermanos se incorporaron al sistema educativo español asistiendo al aula de acogida del instituto.

Allí la joven se encontró con una profesora que consiguió crear un buen ambiente de grupo y que la motivó académicamente, la orientó en su proceso de integración y la preparó para adquirir el nivel académico que le correspondía: “Yo veía que ella tenía que hacer bachillerato” (Profesora del aula de acogida). La implicación de esta profesora ha sido decisiva para conseguir que Saima pase del aula de acogida directamente al bachillerato, cosa poco habitual en el instituto y por lo que se detectaron ciertas reticencias entre el profesorado del centro.

A nivel individual es una chica muy trabajadora y con muchas capacidades personales para el estudio. El hecho de sentirse apoyada y valorada por la profesora del aula de acogida le ha

permitido ganar confianza y seguridad en sí misma para conseguir superar las barreras culturales y lingüísticas con las que se ha encontrado.

Los padres de Saima se preocupan mucho para que sus hijos saquen buenas notas. Su madre ejercía de maestra en Pakistán y siempre ha acompañado a sus hijos en todo lo relativo a la escolarización. En palabras de la joven: “Es gracias a mi madre que ahora tengo estas capacidades de estudio” (Joven). Pero al llegar a España y no hablar la lengua, la madre ya no puede seguir ayudando a sus hijos.

Los padres están convencidos de que su hija podrá hacer una carrera universitaria y es lo que ellos desearían. Por este motivo se interesan por las posibilidades de obtener una beca para estudiar, ya que económicamente no se pueden permitir pagar los estudios universitarios.

La joven no realiza ningún tipo de actividad fuera de la escuela y no sale mucho de casa. Pero poco a poco va fortaleciendo sus amistades de clase, ampliando sus relaciones sociales y enfrentándose a las prácticas culturales de su país de origen, en especial el rol de la mujer, expresado así por su profesora: “Su madre me explicó que ellas, el primer día que se van de casa es cuando se casan” (Profesora del aula de acogida). Sin embargo, Saima dispone de modelos de éxito de mujeres en su familia extensa, que han aprendido la lengua del país de acogida, que han estudiado y han conseguido un trabajo.

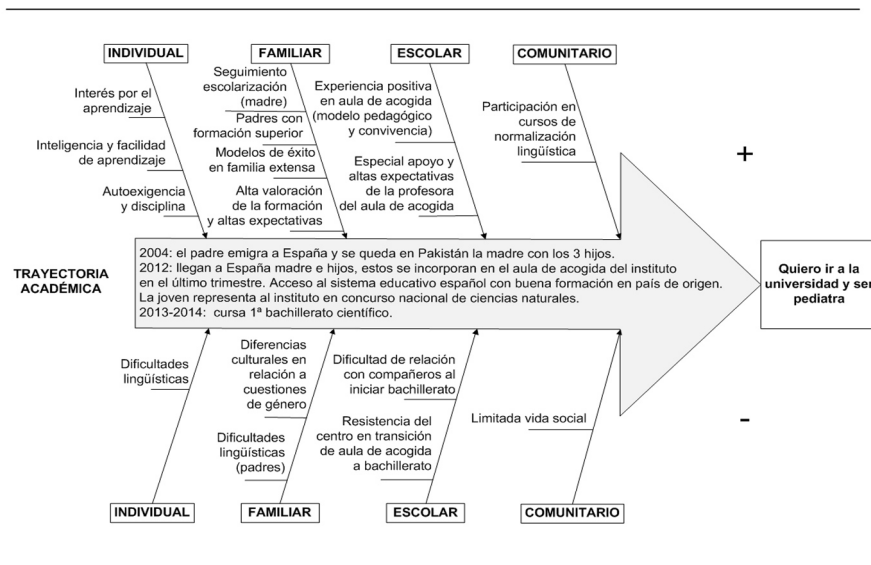


Figura 5. Trayectoria caso 4

Fuente: Elaboración propia

Del conjunto de casos analizados se identifican con notable regularidad y densidad algunas dificultades y factores de riesgo que acompañan los itinerarios vitales de los jóvenes de cada caso. Igualmente las razones que explican el éxito de los jóvenes según las personas entrevistadas se sintetiza en 18 factores clave para el total de los cuatro ámbitos en los que se ha organizado el análisis (figura 6).

A nivel individual destacan como factores favorables al éxito, tanto las habilidades y competencias de los jóvenes, como factores de su personalidad relacionados con la responsabilidad y la capacidad

de esfuerzo. También es determinante la proyección personal de los jóvenes, sus expectativas de futuro y la valoración que hacen de la formación como inversión de futuro.

En general las familias, aunque tengan dificultades para ayudar a sus hijos en la realización de los deberes escolares debido a su bajo nivel formativo, valoran la formación como ascensor social para sus hijos y tienen altas expectativas respecto a su éxito. Estas altas expectativas y apoyo a la escolarización, junto con la buena relación y comunicación entre los miembros de la familia representan para los jóvenes un claro factor de apoyo al éxito escolar a nivel familiar.

A nivel escolar destacan las altas expectativas del profesorado, la importancia del acompañamiento educativo y la atención a la diversidad, dando valor al sentido de pertenencia al instituto de los estudiantes. Las relaciones de confianza entre iguales, alumnos-docentes y familia-escuela son esenciales en la construcción de un entorno educativo positivo y orientado al éxito.

La participación de los jóvenes a actividades extraescolares o el apoyo recibido de entidades socioeducativas tiene una gran importancia para los jóvenes. Los referentes comunitarios y el capital social del barrio resulta determinante en un número relevante de casos.

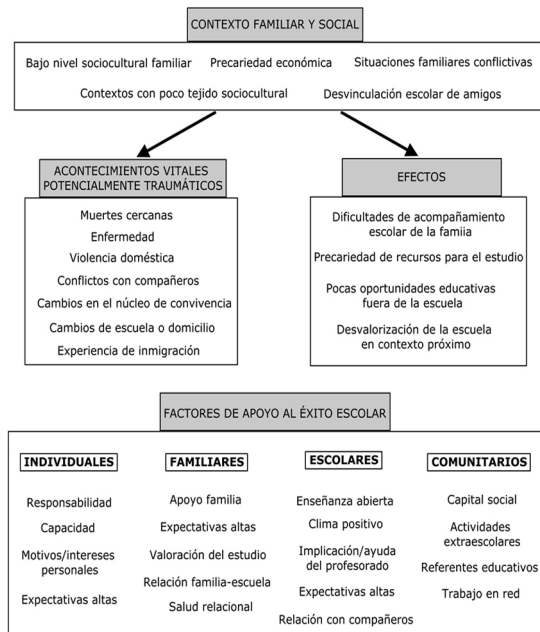


Figura 6. Factores de apoyo al éxito escolar en contextos socio-económicos-culturales difíciles
Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio de casos múltiples nos ha permitido explorar las variables que promueven trayectorias de éxito escolar. Nuestro análisis se ha centrado en la intervención de cuatro ámbitos: individual, familiar, escolar y comunitario. En los cuatro casos analizados en este artículo hemos identificado diversos aspectos que contribuyen a desarrollar una trayectoria de éxito escolar, a pesar de estar en contextos socio-económico-culturales precarios en España. A través del relato de los alumnos,

sus familias y los referentes de su entorno escolar o comunitario, se ha puesto de manifiesto cómo los jóvenes construyen mecanismos de resiliencia ante estos contextos, los cuales se han descrito como poco favorables al éxito o, incluso, como determinantes del fracaso escolar.

Observamos que los apoyos son múltiples y provienen de los diferentes ámbitos analizados. En las trayectorias presentadas encontramos que hay calidades personales claves para hacer frente a estas situaciones como son tener autoestima, tener seguridad, estar motivado/a o la asunción de la cultura del esfuerzo. De ese modo hemos puesto de relieve dimensiones personales, emocionales y biográficas que tienen que ver con el éxito escolar, tal como sugieren Escudero et al. (2009). A pesar de la presencia de estresores muy importantes, además de la situación de pobreza relativa, muchos jóvenes muestran una alta resiliencia educativa cuando su motivación hacia el éxito es elevada. Estas características se han identificado en los casos estudiados, pero por sí solas no son exclusivas para explicar el camino al éxito. Nuestra aproximación enfatiza que es necesaria la complicitad de otros factores para reforzar la resiliencia al contexto adverso de origen de los estudiantes.

En este sentido, cabe sumar las familias en la misma dirección y, al menos encontrar sinergias también entre la escuela y/o la comunidad. Por ejemplo, en el caso número dos es muy relevante el apoyo que se realiza desde estos dos últimos agentes, ya que el apoyo en el ámbito familiar desaparece por la situación de riesgo. En cambio, en los casos tres y cuatro el rol de la familia, a través de la valoración de la formación, la proyección de altas expectativas en sus hijos y el mantenimiento de buenas relaciones en el seno familiar y con los agentes del entorno, complementa las características individuales y los apoyos recibidos desde la escuela o la comunidad y, todo ello contribuye a reforzar la resiliencia. Así, pues, se sugiere que el desarrollo de estas actitudes y valores en el ámbito familiar, son elementos que apoyan al éxito y que deben fortalecerse en estos contextos (Lozano, 2003), ya que contrastan las dificultades marcadas por la situación socio-económica precaria o el bajo nivel de estudios de los padres señalados en otras investigaciones (Enguita et al., 2010; MECD, 2013).

Es más, encontramos en las narrativas de la mayoría de los sujetos de la muestra que, las relaciones establecidas con educadores y su acompañamiento tanto en el ámbito escolar como fuera de la escuela, ya sea participando en actividades extraescolares o en entidades socioeducativas, son más significativos para el éxito escolar que otros de carácter técnico o pedagógico. Como señalan Sarasa y Sales (2009) a parte de la relación familia-alumnos-escuela, el capital social incluye también las relaciones sociales de los padres con otras familias y las relaciones vecinales, dado que en los barrios con fuertes redes de participación social se da un mayor control de las conductas juveniles por parte del vecindario y los recursos de las familias para prestar apoyo a sus hijos son superiores. De esa forma se evidencia que la adquisición de este capital social del barrio, así como las relaciones de confianza, son elementos determinantes que podrían compensar hándicaps socio-económico-culturales de los alumnos.

La revisión de otros estudios similares realizados en España contrastada con los resultados aquí presentados, nos permite validar esta interdependencia de factores para explicar el éxito educativo de jóvenes en situación de pobreza relativa. En el estudio de Abajo y Carrasco (2004) sobre trayectorias de éxito escolar de gitanos y gitanas realizado también en 5 Comunidades Autónomas de España (Madrid, Cataluña, Aragón, Castilla y León y Navarra) se distinguen 3 grandes dimensiones que favorecen la continuidad académica del alumnado gitano, tratando el contexto familiar de forma transversal en estas 3 dimensiones: dimensión socio-económica (condiciones del entorno tan físicas como a nivel de relaciones comunitarias y de vecindad, situación socio-económica y laboral familiar y relación con los iguales), dimensión educativa (contexto, clima

y relación familia-escuela) y dimensión afectivo-relacional (habilidades personales y proyecto personal). Esta misma estructura es utilizada por Pàmies (2011) para presentar los resultados del estudio sobre el éxito académico en jóvenes de origen marroquí en Cataluña.

En consecuencia, el trabajo empírico aquí expuesto constata el hecho que ésta resiliencia que lleva a trayectorias de éxito escolar es posible gracias al establecimiento de un entramado de relaciones complejas entre los diferentes ámbitos y que necesita de una corresponsabilidad y un co-liderazgo entre todos los agentes educativos de nuestra sociedad, tal y como se apuntaba en Riera (2007). Esto nos conduce a plantear nuevas perspectivas de las políticas educativas de equidad e inclusión. Si bien los recursos destinados a la educación son importantes, el foco quizás no debería estar en cuánto invertir, sino en cómo y dónde invertir; es decir, en la identificación de las zonas educativas vulnerables y en el apoyo a los factores que influyen en el éxito escolar tanto dentro como fuera del aula.

Como afirma Bonal, Castejón, Zancajo y Castel (2015), la evidencia internacional ha demostrado que las políticas efectivas para atender las necesidades del alumnado de origen socialmente desfavorecido deben tener un carácter holístico. Los resultados de nuestro estudio demuestran que en el sistema educativo resulta imprescindible la acción tutorial del profesorado para hacer frente a las problemáticas socioeducativas del alumnado ofreciendo un apoyo personal que, cómo hemos visto, en algunos casos resulta determinante para el éxito escolar. Desde el sistema educativo también conviene potenciar el trabajo dirigido a fortalecer las relaciones de las familias y la escuela, que facilita el conocimiento mutuo que favorece el apoyo a la escolarización y la creación de expectativas positivas tanto de la familia como del profesorado. Otra dimensión a mejorar en relación al sistema educativo, es la integración escolar del alumnado, mediante herramientas de participación en el centro y de desarrollo de un buen clima en el aula y de trabajo de las relaciones entre iguales. En el campo comunitario, hemos observado la importancia de la dinamización de los agentes socioeducativos del entorno y el fomento de la participación social, a través de la creación de redes socioeducativas. Mediante el desarrollo de estas redes se pueden optimizar los recursos socioeducativos a nivel comunitario e incrementar la eficiencia organizativa (Díaz, Cívís y Longás, 2015; Ubieto, 2009), lo cual ayuda a conseguir mejoras en la equidad educativa y la inclusión social. En este sentido, los resultados de nuestra investigación apuntan a desarrollar acciones, tanto desde el ámbito de la prevención, como desde la intervención directa en la educación secundaria, articuladas desde diferentes ámbitos sociales para garantizar la cohesión social a través de conseguir el éxito educativo, en la línea de las directrices europeas (Tarabini, 2015).

Los hallazgos de esta aproximación cualitativa para comprender los factores que explican las trayectorias de éxito escolar en contextos de pobreza y vulnerabilidad social en España nos conducen a profundizar más en estas relaciones que se han identificado. Así pues, en una segunda fase de investigación del proyecto I+D+I, se ha realizado un cuestionario dirigido a alumnos, docentes y equipo directivo de centros de educación secundaria situados en zonas de alta vulnerabilidad social en los cinco territorios y áreas metropolitanas estudiadas con el fin de validar los factores que aquí se han identificado como asociados al éxito escolar en estos contextos.

FUENTE DE FINANCIACIÓN

Proyecto subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad, España. Número de referencia del proyecto: EDU2012-39497-c04-01. Irene Cussó, coautora, cuenta con el apoyo del Programa de FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.

REFERENCIAS

- 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*, 79 (9) American School Health Association (ASHA), McLean – VA, 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.
- Athanasoglou, S., y 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*, 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*, 362, 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 XXI*, 18 (1), 213-236.
- Coller, X. (2000). Estudio de casos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). *Cuadernos metodológicos*, 30.
- Díaz, J., y Civís, M. (2011). Redes Socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, 23 (3), 415-429.
- Dijkstra, L., y Athanasoglou, 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*, 16. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA).

Enguita, M. F., Mena, L., y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: Obra Social "la Caixa". *Colección Estudios Sociales*, 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 (RIE)*, 50, 41-64.

European Commission. (2015). *European Semester 2015. Spain: Policy Recommendations*. Recuperado de 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]. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>

Fredriksen, K. Y., y Rhodes, J. (2004). *The role of teacher relationships in the lives of students*, *New Directions for Youth Development*, 103, Wiley Periodicals, Inc. San Francisco – CA, 45-54.

FUNDACIÓN ADSIS. (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*. Recuperado de http://www.fundacionadsis.org/desigualdadinvisible/es/el-estudio_319.html

Gil-Flores, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Cultura y Educación*, 23 (1), 141-154.

Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Londres: Weindenfeld and Nicolson.

Goldthorpe, J. (2000). *On sociology*. Oxford: Oxford University Press.

Goldthorpe, J. (2007). *On sociology*. Standford-CA: Standford University Press, 2nd ed.

González, 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, 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.

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].

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. Recuperado de 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. Recuperado de 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., 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*, 36, 52-69.

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*, 49, 147-162.

López, P. (2009). *Entenderse con adolescentes. 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*, 1, 43-66.

Marchesi, A., y Hernández, C. (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.

Marcus, R. F., y Sanders, J. (2001). The influence of attachment on school completion. *School Psychology Quarterly*, 16 (4), 427-444.

Marina, J. A. (2010). Definición e impacto social. En A. Canalda, J. Carbonell, M. J. Díaz, M. Lejarza, F. López, J. A. Luengo, 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 A. Canalda, J. Carbonell, M. J. Díaz, M. Lejarza, F. López, J. A. Luengo, y J. A. Marina, *En busca del éxito educativo: Realidades y soluciones*. Madrid: Fundación Antena 3, pp.99-109.

Martínez, M., y Albaigés, B. (2013). Els condicionants d'origen de l'èxit educatiu: les condicions d'educabilitat: En M. Martínez y B. Albaigés (dirs.), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill y Edicions els Llum SL, pp. 35-74.

MEC. 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. Mnisterio 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.

Pàmies, 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*, 443-448.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2011). *Cómo algunos estudiantes superan el entorno socioeconómico de origen?*, PISA in focus, 5.

OXFAM-INTERMÓN Y UNICEF COMITÉ ESPAÑOL. (2015). *España frente a los retos de la agenda del desarrollo sostenible*. Recuperado de http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/unicef_oxfam_espana_frente_al_reto_de_los_ods_2015.pdf

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 J. Riera, y E. Roca. (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 XXI*, 11, 133-154.

Roorda, D. L., Koomen, H. M., 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*, 81 (4), 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, C., Onaga, M., y Lanrdemelle, C. (2010). Promoting Academic Engagement Among Immigrant Adolescents Through School-Family-Community Collaboration. *Professional School Counseling*, 14 (1), 15-26.

Tarabini, A. (coord.). (2015). Políticas contra el abandono escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 454 (40-75).

Ubieto, J. R. (2009). *El trabajo en red. Usos posibles en educación, salud mental y atención social*. Barcelona: Gedisa.

Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, (3) Penn State University Park- PA, 294-318.