



## Narrativas audiovisuales para explicar el acceso de la población inmigrante a la Universidad española<sup>1</sup>

Elena Cano García<sup>2</sup>; Maite Fernández Ferrer<sup>3</sup>

Recibido: Noviembre 2016 / Evaluado: Enero 2017 / Aceptado: Febrero 2017

**Resumen.** Los estudiantes de origen inmigrante en España aún son un colectivo vulnerable que presenta menor tasas de acceso a la universidad que la población autóctona, básicamente por la precaria situación socioeconómica asociada a su condición de inmigrante. Por ello se han buscado historias de éxito y, a través de relatos de vida, narraciones audiovisuales y cuestionarios abiertos, se han identificado las competencias clave y los factores más relevantes que los estudiantes universitarios hijos/as de familias inmigrantes en Cataluña consideran útiles para llegar a la universidad.

Los resultados del estudio en torno a las 4 narraciones audiovisuales analizadas, apoyan los hallazgos de investigaciones previas puesto que los estudiantes participantes han destacado que los factores más relevantes para éxito son la autoconfianza y auto eficacia, el apoyo de la familia, en especial de las madres y el papel de algún/a profesor/a de secundaria por sus altas expectativas acerca de sus posibilidades. A la vez los resultados ofrecen pistas para diseñar políticas y acciones de apoyo a este colectivo y potenciar su éxito escolar para que accedan a la universidad.

**Palabras clave:** Inmigrante; competencias; educación superior; narrativas audiovisuales; éxito escolar.

### [en] Audiovisual narratives to explain the access of immigrants to the Spanish University

**Abstract.** Students of immigrant origin are still a vulnerable group in Spain with the lowest rates of access to the university that the native population, mainly due to the precarious socio-economic situation related to their immigrant status. Hence, success stories have been sought through life stories, audiovisual narratives and open questionnaires. Key competences and the most important factors considered useful to get to the University for the students college from immigrant families in Catalonia (Spain) have been identified.

The results support the findings of previous research since students have highlighted that the most important factors for success are self-confidence and self-efficacy, family support, especially the mothers' support and the role of some high school teachers because of their high expectations about the academic possibilities of immigrant student. The findings also offer clues to design future policies and actions to support this group to enhance their scholar success to access higher education.

**Keywords:** Immigrant; competencies; higher education; audio-visual narratives; school success.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Marco metodológico. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Referencias bibliográficas

<sup>1</sup> Proyecto Competencias y factores clave para el éxito educativo desde la perspectiva de los estudiantes universitarios hijos/as de inmigrantes. (AGAUR. Generalitat de Catalunya) Referencia: 2009 ARAF1 00010

<sup>2</sup> Universitat de Barcelona (España)

E-mail: [ecano@ub.edu](mailto:ecano@ub.edu)

<sup>3</sup> Universitat de Barcelona (España)

E-mail: [maite.fernandez@ub.edu](mailto:maite.fernandez@ub.edu)

**Cómo citar:** Cano García, E.; Fernández Ferrer, M. (2018). Narrativas audiovisuales para explicar el acceso de la población inmigrante a la Universidad española. *Revista Complutense de Educación*, 29 (3), 35-52.

## 1. Introducción

Desde la década de los 90, el flujo de llegada de la población extranjera a España provocó un incremento muy rápido de la participación del alumnado inmigrante en el sistema educativo. En los últimos años anteriores a la crisis económica, la presencia de alumnado extranjero en la educación obligatoria aumentó por encima del 500%. Este fenómeno se dio especialmente en Cataluña, donde durante el curso 2008 — 2009 el 15,9% de los estudiantes de educación obligatoria eran extranjeros.

El acceso a los estudios universitarios, aunque se trate de niveles no obligatorios, es un indicador de cohesión social, sobre todo, para los inmigrantes que ya llevan décadas establecidos y para segundas generaciones en el país. Sin embargo, en algunos casos, los procesos migratorios repercuten negativamente en las trayectorias académicas del alumnado que ha emigrado, ya sea por la ruptura que se ha producido en los procesos educativos, por las situaciones de duelo que algunos de estos niños, niñas y jóvenes adolescentes viven, o bien por las dificultades que tienen que enfrentar en el momento en que se incorporan a los centros catalanes (Serra y Palaudàrias, 2010).

Diferentes estudios (Aja, Essomba, Formariz y Girona, 2000; Huguet y Navarro, 2006; Ferrer, 2009; IVIE y Bancaja, 2011), constatan que sólo un reducido porcentaje de la población de origen extranjero accede a la universidad. Por ejemplo en el Informe 09 del *Institut d'Infància i Món Urbà* (2009), observamos que un 44,3% de los inmigrantes no había conseguido la educación postobligatoria (delante de un 31% de media de los jóvenes de nuestro país). Más adelante, en 2014, un estudio de Arjona, Checa y Checa (2014) reafirma de nuevo esta entrada de estudiantes extranjeros al sistema educativo como un gran reto para las sociedades de acogida, tanto por su número —en la actualidad en España hay matriculados 762.746 extranjeros en enseñanzas no universitarias, lo que supone el 9% del alumnado—, como por su definición del proceso de integración.

Miles de estudiantes en Cataluña y España se enfrentan con el problema del fracaso escolar, que afecta a un tercio de los jóvenes que se encuentran en edad de completar los estudios obligatorios (Estellés, 2012). Según el informe PISA 2009, España está significativamente por debajo de la media de los países de la OCDE en cuanto al nivel de aprendizaje de los estudiantes. Concretamente, en Cataluña, el 29% de los jóvenes entre 18 y 24 años no finaliza sus estudios post obligatorios, lejos de la media de un 14% de la UE-27 y todavía más del objetivo de la Estrategia Europa 2020 (que pretende que sea del 10%) (Truño, 2012). En el caso de la población inmigrada, las cifras suben hasta el 45% (Estellés, 2012).

En el caso concreto de la educación secundaria no obligatoria, se aprecia que la representación de jóvenes de nacionalidad extranjera dentro de ésta es considerablemente más baja que la de los otros estudiantes (Alarcón, 2007). Muchos estudiantes de secundaria de origen inmigrante tienen unas claras expectativas de continuación de los estudios dentro de los ciclos formativos o de inserción

laboral una vez finalizados los estudios obligatorios. De esta manera, los hijos e hijas de las personas extranjeras se incorporan antes dentro del mercado laboral y en mayor medida que los jóvenes nativos, tal y como aseguraba el Informe de Juventud en España del 2004, y ratificado por el monográfico de la Revista de Educación (2008), tienen tendencia a seguir las pautas propias de incorporación al mundo laboral de la clase obrera o de los estratos económicos más bajos, especialmente los jóvenes dominicanos y los marroquíes (Aparicio y Tornos, 2006). El abandono escolar prematuro, un nivel de estudios bajo o la falta de formación profesional específica tiene un impacto claro sobre el futuro personal y profesional de los jóvenes (Navarrete, 2007).

El estudio CIDE-MEC (2005), por otra parte, reconoce que la escuela actual no está hecha todavía desde un modelo intercultural sino desde un modelo culturalmente homogeneizador, por lo que la diversidad cultural está vista como un problema o déficit. A pesar del acceso universal y del derecho a la educación, no se garantiza de la misma manera la calidad y el aprovechamiento para todos los grupos de estudiantes, con lo que pueden aumentar las diferencias ya existentes. En relación con esto, algunos estudios (Carbonell, 2000; Aja et al., 2000; Rahona y Morales, 2013) analizan la distribución de la población inmigrante en centros, alertando de la inequidad que puede existir debajo de los lemas que defienden la elección del centro y enfatizan la importancia de una buena política distributiva de la población recién llegada. Este desigual reparto entre los dos tipos de centros financiados públicamente es uno de los principales escollos a la hora de garantizar la integración en las escuelas de los niños y jóvenes inmigrantes, ya que su agrupación en determinados centros puede derivar en la existencia de “centros-gueto”, en su mayoría de titularidad pública, en los que se concentra un número excesivo de estudiantes extranjeros.

La reducción del fracaso escolar del colectivo inmigrante es decisiva a la hora de reproducir el ciclo vicioso de pobreza y exclusión social en la etapa adulta (Orfield, 2001; Rodríguez, 2012). Por este motivo, en la garantía del derecho a la educación las sociedades se juegan mucho (UNESCO, 2007) ya que la vulneración al mismo podría ofrecer un escenario preocupante de cara a los próximos años desde el punto de vista de la distribución de las oportunidades sociales y educativas. En la mayoría de nuestras sociedades se espera que sea el sistema educativo el que iguale estas diferencias (OCDE, 2010; Instituto de Evaluación, 2010).

## **1.2. Factores favorecedores del éxito escolar**

El éxito escolar debe de abordarse desde una mirada compleja que incluya un conjunto de factores tanto de tipo personal, como de tipo contextual, incluyendo en éstos los condicionantes socio-ambientales, institucionales e instruccionales) tal como González-Pienda recoge en la figura 1:

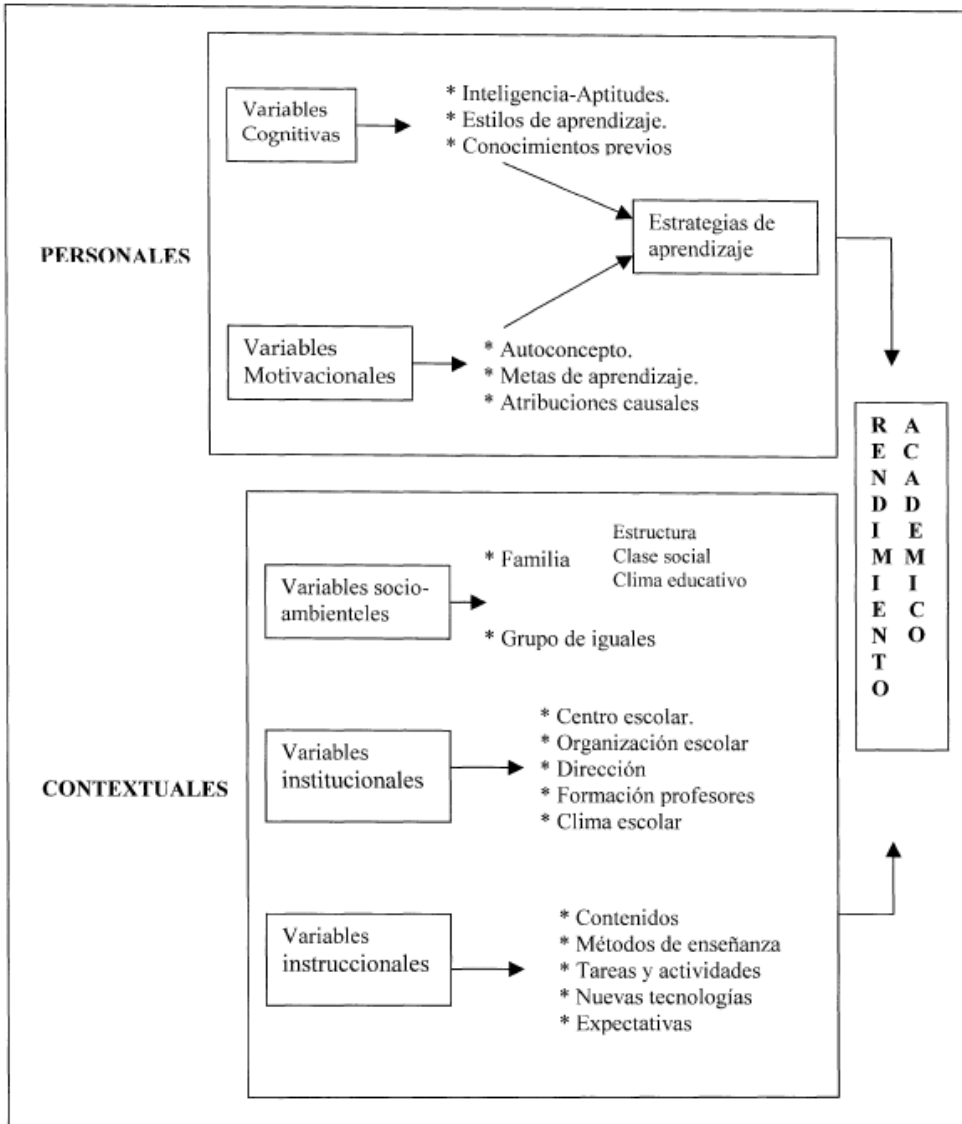


Figura 1. Variables condicionantes del rendimiento académico

Fuente: González-Pienda (2003: 48)

Respecto a las variables contextuales de tipo socio-ambiental, como recoge el reciente informe de la OCDE (2016) realizado con los datos de PISA 2012 y focalizando el análisis en los alumnos de bajo rendimiento, en España las grandes diferencias entre comunidades, mucho más que en cualquier otro país de la OCDE, y especialmente en matemáticas, se deben principalmente a diferencias socio-económicas. El nivel socioeconómico parece seguir siendo el elemento más explicativo del rendimiento. La estructura familiar, la profesión y el estatus social de los padres y el clima educativo familiar (incluyendo la actitud de los padres hacia los estudios

de sus hijos y el clima afectivo familiar) constituyen otros elementos determinantes (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1995. González-Pienda, 2003; Mari-Klose, Mari-Klose, Vaquera y Cunningham, 2010). Animarle a esforzarse, ayudarle con los deberes o participar en el centro pueden ser actividades muy relevantes para conseguir el éxito escolar. Pero también dentro de esta dimensión socioambiental se halla el grupo de iguales como elemento de referencia que puede ejercer un papel determinante positivo o negativo con su presión:

...en sus aspectos negativos, pueden representar hasta una cierta presión en contra del rendimiento y la excelencia escolar, pudiendo llegar a suponer el caldo de cultivo de una cultura anti-escuela y delincuencia en situaciones extremas (Escudero, 2005, 15)

Preguntarse, pues, por el papel que los estudiantes que han logrado el éxito escolar otorgan a la familia y los amigos, parece, por lo tanto, relevante. Por otra parte, dentro de esta dimensión contextual, las variables institucionales e instruccionales pueden tener un papel relevante en el éxito escolar. Esto ha sido sobradamente probado por los análisis sobre éxito escolar. Como recogen Hernández, Murillo y Martínez (2013) sintetizando la evolución de los movimientos sobre eficacia escolar y mejora de la escuela, los factores más relevantes para lograr el éxito son: a) Sentido de comunidad; b) Liderazgo educativo; c) Clima escolar y de aula; d) Altas expectativas; e) Calidad del currículo y las estrategias de enseñanza; f) Organización del aula; g) Seguimiento y evaluación; h) Desarrollo profesional de los docentes, entendido tanto como actitud hacia el aprendizaje continuo y la innovación; i) Implicación de las familias; y j) Instalaciones y recursos.

Los estudios sobre éxito escolar en el contexto del estado español (Arnáiz y De Haro, 2004; Alegre, 2005; Alegre, Benito y González, 2006; Besalú y Vila, 2007; Monereo, Castelló y Martínez, 2013; *Institut d'Infància i Món Urbà*, 2009; Comisión Europea, 2010; Serra y Paludàrias, 2010; Oseguera, Conchas y Mosqueda, 2011; Bolívar, López y Murillo, 2013) han identificado que, además de las características socioeconómicas de cada estudiante, las características de la escuela, de los materiales educativos, del maestro, así como el tipo de prácticas pedagógicas y el liderazgo pueden ser elementos relevantes para lograr dicho éxito. Por ello recoger el punto de vista de los estudiantes universitarios de origen inmigrante y analizar hasta qué punto hacen referencia a los centros educativos y sus características parece también relevante.

Finalmente, respecto a las variables personales, el rendimiento depende, en parte, de las estrategias de aprendizaje que se empleen y éstas se ven mediadas por factores motivacionales, especialmente el autoconcepto, pero también las metas de aprendizaje y las atribuciones causales (Yeung & McInerney, 2005). Ello revela la necesidad de conocer las competencias, especialmente intrapersonales y vinculadas a la capacidad de aprender a aprender, que podrían condicionar en positivo el rendimiento académico (Escamilla, 2008; Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros y Serra, 2009). Es por ello que el estudio se propuso indagar en la autopercepción de los estudiantes de origen inmigrante que han accedido a la universidad así como el reconocimiento (o la falta del mismo) que hacen de las acciones impulsadas por los centros y el profesorado para fomentar el autoconcepto positivo y para desarrollar mecanismos autorreguladores del aprendizaje (Zimmerman 2008).

## 2. Marco metodológico: las narraciones audiovisuales en el marco de una investigación fenomenográfica

El objetivo principal de este trabajo es el de conocer las competencias clave y los factores más relevantes que los estudiantes universitarios hijos o hijas de familias inmigradas consideraban que habían sido primordiales para lograr su éxito educativo. Considerando éxito educativo, en este caso, con el hecho de ir a la universidad. Este estudio se ha realizado desde una perspectiva interpretativa y con un enfoque básicamente fenomenológico pero con instrumentación mixta. Para ello el proceso de recogida de datos se realizó empleándose tres fuentes diferentes de recogida de información: los relatos de vida, las narraciones audiovisuales y los cuestionarios. Los resultados analizados y presentados en este artículo corresponden a las narraciones audiovisuales.

### 2.1. Selección de los informantes

Para la selección de los participantes se han buscado personas que estuvieran realizando sus estudios universitarios y que hubieran cursado toda o parte de la escolaridad básica en nuestro país, España. Finalmente, y tras un complejo proceso de búsqueda (dada la Ley de Protección de Datos), los participantes fueron seleccionados en función de los siguientes criterios específicos:

1. La edad de llegada: los estudiantes tenían que haber realizado algún curso de educación obligatoria en el país de llegada. Por lo tanto, eran estudiantes que llegaron antes de los dieciséis años.
2. La nacionalidad: los estudiantes provenían de América Latina, África o Asia, y/o Europa no comunitaria.
3. La variedad de universidades y titulaciones: los estudiantes pertenecían a grados diversos.

De forma específica, los resultados de este artículo corresponden a 4 personas cuya confidencialidad se mantendrá para este artículo, pese a que se dispone del consentimiento informado para difundir sus opiniones y también sus imágenes en contextos académicos. Sus perfiles se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Datos de identificación de los participantes

Iniciales	Sexo	País de procedencia	Estudios universitarios en curso
M.V.	Mujer	Ecuador	Relaciones Laborales
A.B.	Hombre	Marruecos	Estudios árabes y hebreos
S.M.	Mujer	República Dominicana	Comunicación Audiovisual
K.P.	Mujer	Argentina	Pedagogía

De este modo, los 4 estudiantes participantes en las narraciones audiovisuales provenían (ellos mismos o sus padres), de los siguientes países de origen: Colombia, Argentina, Marruecos y Ecuador. De todos ellos, los estudios que estaban cursando o acababan de cursar eran Pedagogía, Comunicación Audiovisual, Relaciones Laborales y Estudios Árabes y Hebreos. Tres de ellos realizaron estudios en estas titulaciones en la Universitat de Barcelona y el otro en la Universitat de Vic.

## 2.2. Proceso de recogida de datos

La obtención de la información se ha llevado a cabo recabando la opinión de estudiantes universitarios hijos e hijas de inmigrantes de Cataluña en torno a las siguientes dos preguntas:

- ¿Cuáles crees que han sido los principales factores o variables que te han ayudado a llegar a la universidad?
- ¿Cuáles son los principales obstáculos con los que te has encontrado? ¿Cómo los has podido superar?

A los participantes del proyecto se les ha informado únicamente sobre los tres ejes de la investigación (las competencias clave, el éxito escolar y la inclusión educativa) que orientarían nuestro análisis, dejando totalmente libres sus aportaciones, tanto en el caso de los relatos de vida como en las narraciones audiovisuales.

Para facilitar la producción de las narraciones audiovisuales se han adquirido 5 cámaras que se prestaron a los estudiantes participantes y se ha contratado un técnico que ha impartido una sesión de formación inicial y posteriormente les ha dado soporte (mediante un blog y respondiendo a las dudas de forma individual) tanto en la grabación como, sobre todo, en la posterior edición de los videos presentados.

Estas dos estrategias de recogida de información dentro de esta metodología cualitativa estuvieron complementadas con la elaboración y administración de un cuestionario, como muestra la tabla 2.

Tabla 2. Instrumentos de recogida de información

Instrumentos	Número de unidades recogidas
Relatos de vida	13
Narraciones audiovisuales	4
Cuestionarios	128

## 2.3. Recogida de datos

Concretamente, para este artículo, nos referimos a los resultados analizados a través de las narraciones audiovisuales. Entendemos por narración audiovisual una de las técnicas para describir la vida o las experiencias de una persona sin necesidad de que

se tenga que recurrir a la palabra escrita (Noyes, 2004). Dicha narración, puede estar formada por imágenes de la persona explicando aspectos de su vida, mostrando su entorno cotidiano, fotografías, documentos de sonido u otros materiales. Por regla general, las auto-narraciones audiovisuales, como las presentadas en este trabajo, son creadas, registradas y editadas por la misma persona.

## 2.4. Análisis de los datos

Se procedió a un doble análisis de las narraciones recolectadas: el análisis técnico y el análisis del contenido. Concretamente en este trabajo se presentan los resultados relativos al análisis del contenido de las narraciones audiovisuales.

Dicho análisis se ha realizado siguiendo un proceso inductivo. Para ello se ha partido de la lectura de los relatos de vida por parte de seis miembros del grupo de investigación, quienes han identificado unidades de significado relativas a los tres ejes de análisis que se consideraron relevantes y que las han agrupado en diez categorías que han permitido categorizar todos los relatos. Estas mismas unidades de significado y categorías fueron las que se utilizaron posteriormente para el análisis de las narraciones audiovisuales que se muestra a continuación, aplicándolas al visionado de los productos creados por los estudiantes.

## 3. Resultados

Las tablas que aparecen a continuación muestran aquellas unidades de significado (agrupadas en las categorías principales que sirvieron para analizar el conjunto de la investigación) que aparecieron en las cuatro narraciones audiovisuales en el marco de las cuales se presenta este trabajo. La información de dichas tablas corresponde al número de veces que aparece cada una de las unidades en cada una de las cuatro narraciones audiovisuales así como, en la última columna, el total de veces que se han obtenido las unidades emergentes en todas las narraciones.

### 3.1. Las competencias como ejes clave para la progresión de los estudiantes

Se puede observar que según el análisis realizado el contenido de las cuatro narraciones audiovisuales se concentra en dos aspectos principales. Por un lado las competencias emocionales relacionadas con sentimientos vinculados al éxito y, por otra parte, los elementos positivos derivados del comportamiento de la familia, como se indica en la tabla 3.

Tabla 3. Las competencias como ejes clave para la progresión de los estudiantes

	A.B.	K.P.	M.V.	S.M.	Total
Aprender a aprender				X	1
Auto exigencia intrínseca	X				1
Alta auto exigencia debido al esfuerzo de las familias	X			XXX	4
Auto eficacia: sentirse capaz y tener seguridad en el mismo	XX	X			3
Cultura del esfuerzo y responsabilidad	XXXX	XX			6



En el primer caso, en relación a las competencias emocionales, todos los estudiantes hacen mucha incidencia a su alta exigencia debido al esfuerzo de las familias; a la autoeficacia relativa a sentirse capaz y tener seguridad en uno mismo, es decir, una autoimagen positiva y a la cultura del esfuerzo y responsabilidad. Por lo tanto, la competencia que se ha convertido en más relevante en las narraciones audiovisuales ha sido la relacionada con la capacidad de autonomía e iniciativa personal que en este caso se encuentra muy ligada al esfuerzo, la auto exigencia y el afán de superación. Algunos ejemplos de esta competencia los encontramos, en palabras de los propios participantes, en afirmaciones como las siguientes:

“A raíz de una lectura de mi maestro budista decidí ir a la universidad puesto que dice: ‘Estudiar la universidad no es garantía de felicidad pero es lamentable decidir no rendir el examen de ingreso por falta de confianza en las propias aptitudes’. Esto me hizo ver que, en última instancia, yo no había ido a la universidad por no creermelo capaz” (KP, 3’15”).

“Durante el primer año de mi llegada trabajé tanto... Nunca en mi vida había pensado que se podía llegar a estudiar tanto. Lo único que veía para huir de aquel lugar negro era estudiar. Mi estudio me salva. Mi madre, con su situación, tampoco nos permitía vivir de lujo. Entonces me fijé como meta llegar a tener unos estudios universitarios, incluso llegar al doctorado” (AB, 10’30”).

“Ahora ya he elegido yo y he encontrado en la universidad nuevos amigos y caminos para crecer (SM, 5’50”).

### **3.2. Elementos favorecedores y acciones que pueden influir en el éxito**

Además, otros elementos relacionados con esta competencia emocional han sido (tabla 4) los sentimientos relacionados con el éxito como la autopercepción positiva relacionada con la capacidad de decisión o el hecho de tener la mentalidad abierta; las expectativas de futuro dirigidas a ir a la universidad; las ganas de aprender, considerando la educación como una oportunidad e incluso el hecho de ganarse el respeto de los demás a través del éxito escolar:

“Me matriculé en Argentina en un bachillerato nocturno... Los profesores eran muy pacientes. A pesar de trabajar todo el día, o quizá por ello, iba a estudiar con mucha alegría. Aprobé todos los cursos” (KP, 1’50”).

“El querer ir a la universidad no surgió aquel año. Desde siempre tenía integrado en mi vida cotidiana que quería ser una persona de prestigio y que la gente me respetara por las cosas que ha hecho por la humanidad, por tu nivel educativo y no por tu aspecto o por el dinero que puedas tener” (AB, 11’42”).

Tabla 4. Los elementos favorecedores y acciones que pueden influir en el éxito

	A.B.	K.P.	M.V.	S.M.	Total
Auto percepción positiva	XX	X			3
Auto percepción de no ser diferente	X			X	2
Expectativas de futuro: ir a la universidad	XXX	X		X	5
Capacidad de alejarse de las "malas amistades"	X				1
Ganes de aprender: educación como oportunidad	XX			XXXX	6
"Ganarse el respeto" de los otros a través del éxito escolar	XXXXX				4
Las percepciones de la escolaridad en la Educación Primaria:		XX			2
Las percepciones de la escolaridad en la E. Secundaria	X	X	X	X	4
Las percepciones de la escolaridad en la universidad	X				1
Haber de compaginarla, por necesidad, con un trabajo		X			1
Los objetivos de llegar a la universidad	XXX				3

### 3.3. Los elementos favorecedores de la inclusión social

En segundo lugar, es necesario hacer referencia a la unidad de significado llamada "Elementos favorecedores relacionados con la familia" (que se muestran en tabla 5) dado que muchas de las temáticas de las narraciones audiovisuales se centran en temas como las expectativas de la familia; la valoración positiva que otorga la familia a la educación y su creencia en el valor de la educación como mecanismo de promoción social; y el hecho de tener una figura familiar capital (siendo ésta normalmente la madre). De todos modos se hace imprescindible destacar que en muchos de los casos estos elementos favorecedores relativos a la familia también han ido ligados a los hermanos, los abuelos, a los dos padres en general, a la pareja del padre en uno de los casos e incluso a los primos, en ocasiones:

"En mi casa mi padre nos enseñó que lo primordial era el estudio, porque uno entonces nunca va a tener dificultades" (SM, 4'40").

"Por suerte, tenía el apoyo de mi madre" (AB, 4'10").

"Cuando llegué a España, con 5 años, echaba de menos a mis abuelos pero enseguida me adapté (...). Y lo más importante: estaba con mis padres. Y, por fin, lo que más soñaba en el mundo se hizo realidad: tener una hermanita" (MV, 0'45").

Tabla 5. Los elementos favorecedores de la inclusión social relacionados con la familia

	<b>A.B.</b>	<b>K.P.</b>	<b>M.V.</b>	<b>S.M.</b>	<b>Total</b>
Elementos favorecedores relativos a la familia	X	X	XXXXXX	XXX	10
Expectativas de la familia				XX	2
Acciones para dar soporte en la educación de sus hijos/as				X	1
Valoración positiva que otorga la familia a la educación				XXXXXXX	6
Una figura familiar crucial: la madre	X	X		XXX	5
Una figura familiar crucial: los hermanos	X		X		2
Una figura “familiar” crucial: la pareja			X		1
Consecuencias y efectos positivos de tener familia en el país			XX		2
Entender el vivir con otras culturas como enriquecedor		X			1

En algunas de las narraciones audiovisuales, incluso, han aparecido imágenes de los familiares que ellos han considerado protagonistas también de su éxito escolar, para que fueran éstos los que nos contaran su historia desde su punto de vista:

[La madre]

“Yo me vine por su educación, sobre todo, para que fuera alguien en la vida. Yo siempre me las llevaba para que ellas vieran cómo trabajaba de duro y para que se dieran cuenta de que eso no era lo que yo quería para ellas. Siempre con las ganas de que estudien, de que sean alguien en la vida, de que se puedan sentir ellas mismas orgullosa. Y siempre diciéndoles que hay que prepararse mientras se les brinda la oportunidad. Y ellas tienen la oportunidad de estudiar, de ser alguien en la vida... Pues que no la desaprovechen. Es importante no dejar pasar el tren” (SM, 2’20”).

[La abuela]

“Mi gran orgullo y el orgullo de mi hija era poder llevarlas a una universidad y que terminaran la universidad y que se volvieran unas profesionales” (SM, 2’45”).

[La pareja del padre]

“Si uno les enseña que lo primordial es el estudio y los guía para que sea así, ya de mayores no habrá ningún problema (...) Uno quiere lo mejor para un hijo. Por esto hay que ser estricto para que se organicen en los estudios y en lo profesional” (SM, 4’05”).

Como hemos podido observar, la familia se ha convertido en el gran elemento que se correlaciona en positivo con la continuidad en los estudios y con el acceso a la educación superior. Y cuando este apoyo no está, también se convierte en un elemento muy determinante:

“Mi padre tenía un discurso muy crítico con la escuela. Él es autodidacta. Dejó el colegio con 12 años para ir a trabajar” (KP, 1’30”).

Aparte de estos dos elementos principales, ha habido otras unidades emergentes que han resultado de gran importancia y relevancia para esta investigación. Al parecer, las vivencias ligadas al éxito varían en función de la etapa y del momento de llegada e incorporación a nuestro sistema educativo. De hecho, en las narraciones audiovisuales se ha hecho referencia al proceso de transición entre las distintas etapas de la vida, que muchas de las personas lo han considerado como un momento de desorientación:

“Cuando comenzaba el bachillerato mi madre se volvió a Argentina y eso supuso para mí un gran sufrimiento, un cambio” (KP, 1’35”).

“Mi integración no fue fácil pero tampoco difícil porque me convalidaron las notas” (AB, 1’20”).

“El primer curso me marcó mucho en mi vida. Me ha marcado mucho quién soy, quién puedo ser, qué quiero ser, si me puedo fiar de la gente y de quién y por qué” (AB, 3’07”).

### 3.4. Los elementos dificultadores de la inclusión social

Esta desorientación por el cambio de país tiene que ver con los elementos dificultadores de la inclusión social y concretamente con los elementos obstaculizadores relativos al proceso de inmigración (indicados en la tabla 6). Por un lado los informantes de la investigación hacen referencia a su primer choque cultural y a las diferencias de hábitos con las que se encuentran al llegar al nuevo sistema educativo:

“No me sentía alegre. No me acostumbraba al estilo de mis compañeros pero pasado un tiempo conocí a mi amiga Pau, que me presentó a sus amigos y así me puede adaptar al instituto” (SM, 5’20”).

“El primer curso fue un año negro, como una mancha negra que no olvidaré en toda mi vida (...). Yo era diferente y quizás mi forma de ser no les ha gustado nada [a los compañeros]. La cosa realmente me ha afectado muchísimo hasta el punto de querer dejar todo. Es que desde el primer día que llegué y me senté vino uno y dijo: ‘-No, ésta es mi silla’. Como yo no sabía decir nada, sólo unas pocas palabras, me fui” (AB, 5’08’).

Tabla 6. Los elementos dificultadores de la inclusión social

	A.B.	K.P.	M.V.	S.M.	Total
Los recursos económicos limitados	X			X	2
Primer choque cultural: diferencias en los hábitos	XXX	X		X	5
Percepción de las diferencias y situaciones de discriminación	XXXX	X			5

Y por otro lado, y tal y como podemos observar en esta última cita de uno de los participantes a la investigación, también aparece de forma muy recurrente en

todas las narraciones audiovisuales la percepción, por parte de los estudiantes, de las diferencias derivadas de situaciones de discriminación. Sobre todo este elemento lo observamos en uno de los cuatro casos analizados donde el informante nos cuenta su experiencia en situaciones de racismo sufridas en su etapa escolaridad obligatoria:

“Los niños del colegio me rechazaban y yo me sentía rara, diferente. Mis primeros años de escuela fueron de una profunda tristeza y melancolía. Mi forma de aprender no tenía espacio” (KP, 1’10”).

“He asumido una responsabilidad que nunca me había imaginado. Era otra cultura: confrontaciones, conflictos,... incluso insultos pero yo nunca quise poner el título de discriminación o racismo para utilizarlo como escudo para que la gente me diga ‘pobrecito’. No quería la piedad de la gente. Lo que hacía, lo hacía por mí, por mi futuro y para mi familia, sobre todo” (AB, 3’30”).

“A mí ‘moro’ nunca me ha afectado si no se dice en un tono agresivo. Yo mismo me digo ‘moro’. Pero cuando entras en una web y ves tu foto y todo de comentarios diciéndote ‘puto moro’, que están hartos de los inmigrantes y que te pasas la vida haciendo la pelota a los profes mientras que tú te pasas todo el día en la biblioteca estudiando y currándotelo muchísimo, y ellos están a saber dónde... Y encima te dicen que tu esfuerzo es resultado de hacer la pelota... duele” (AB, 7’33”).

“Pasé una época que a mi familia no le dije nada del conflicto que tenía, aparte de a mi hermana, para que no se pudiera decir: —‘Mi hijo ha sufrido actos de racismo’. Es cierto que había parte de racismo, de discriminación y que lo podía haber denunciado a la policía pero no lo hice. Preferí seguir estudiando y probar lo que puedo llegar a ser. Y ellos, que se estaban riendo y se estaban tirando balones en clase, ¿qué han llegado a ser?” (AB, 8’50”).

“Espero que algún día la mentalidad de la gente sea más abierta” (AB, 13’40”).

### 3.5. La escuela como elemento crucial para el éxito escolar

Respecto al profesorado como sujeto clave del centro escolar algunas narraciones audiovisuales nos han dibujado un perfil de profesor o profesora (especialmente relevante en la educación secundaria) como una persona que, más allá de su rol de instructor en unas materias concretas, se ha convertido en una persona preocupada por ellos y que ha intervenido más allá del ámbito académico e incorporando incluso una ‘preocupación personal’:

“Y tuve la gran suerte de una profesora mía, de catalán, que no sé cómo devolverle el favor. Sin su ayuda no habría podido llegar a hacerlo porque me ha ayudado muchísimo en todo tipo de problemas. Era una mujer que la puedo considerar hoy en día como una segunda madre” (AB, 4’24”).

“Tuve un gran tutor... [y lo nombra]” (MV, 2’18”).

“Gracias a los nuevos amigos y al apoyo de los profesores, conocí un nuevo camino” (SM, 5’05”).

“Académicamente se me fueron abriendo puertas. Conocí a personas que influyeron en mí” (MV, 2’41”).

Tabla 7. La escuela y sus componentes como elemento crucial para el éxito escolar

	<b>A.B.</b>	<b>K.P.</b>	<b>M.V.</b>	<b>S.M.</b>	<b>Total</b>
Elemento dificultador: Superar el cambio de etapa educativa y de centro				X	1
Elemento dificultador: Superar el desconocimiento de los espacios y las personas				X	1
Elemento facilitador: Los sujetos del centro escolar: el profesorado	XXX	X	XXX	X	8
Elemento facilitador: Las características del buen profesor		X			1
Elemento facilitador: La intervención del profesorado más allá de lo académico	X				1
Elemento facilitador: Soluciones organizativas de la escuela	X		X		2

Además de otros elementos más estructurales relativos al centro educativo (tabla 7), este profesor, al que muchos participantes se refieren como elemento fundamental en sus trayectorias académicas, parece que destaca por tener interés en conocer la cultura del recién llegado, por disponer de habilidades interpersonales y competencias emocionales que favorecen su inclusión y por mostrar altas expectativas hacia los estudiantes, reforzándolos positivamente y de forma sostenida para aumentar su rendimiento.

### 3.6. El entorno para el éxito educativo

En cambio, aunque hay autores que comentan la importancia del grupo de iguales y del ocio para estos jóvenes. En este caso y en las cuatro narraciones audiovisuales analizadas (tabla 8) este es un elemento que, a juicio de los participantes, no es definitorio y ni siquiera importante e incluso en ocasiones ha aparecido de forma negativa, como elemento dificultador:

Tabla 8. El entorno para el éxito educativo

	<b>A.B.</b>	<b>K.P.</b>	<b>M.V.</b>	<b>S.M.</b>	<b>Total</b>
Elemento facilitador: Soporte del entorno del país de origen		X	XX	XX	5
Elemento facilitador: Acompañamiento, tutela,...		X			1

### 3.7. La lengua como elemento clave: el catalán

Finalmente, la lengua se ha convertido en uno de los elementos clave más relevantes. El hecho de no saber el idioma ha sido considerado como un aspecto negativo inicialmente, incluso en una de las narraciones audiovisuales cuando se refiere a la lengua aparece metafóricamente, la imagen de un muro. Una vez se alcanza un nivel mínimo se vive como una fuente de riqueza cultural y personal:

“Para empezar el curso inventé una mentira: que era que sí sabía catalán y castellano. El tema es que esto implicó una mayor responsabilidad porque tuve que doblar las horas de estudio” (AB, 1’45”).

“Gracias a los profesores pero gracias a amigos, no. No puedo decir todavía amigos porque no podía hablar con ellos” (AB, 2’30”).

Las narraciones audiovisuales analizadas muestran las competencias y los factores clave que los estudiantes inmigrantes o hijos de inmigrantes ahora ya universitarios consideran que les han ayudado a alcanzar este éxito educativo. El *Tag Cloud* que se muestra en la figura 2, con las palabras que más aparecen en la transcripción del audio de dichas narraciones, muestra de nuevo algunos de estos elementos:

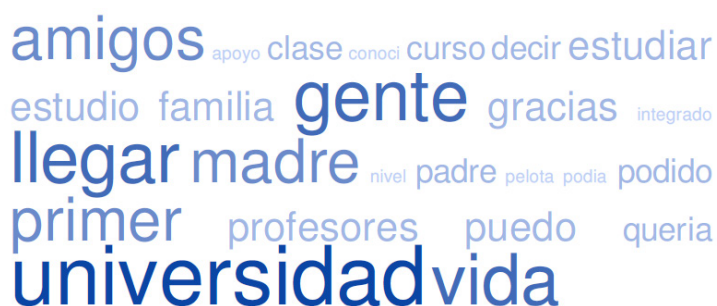


Figura 2. *Tag cloud* sobre las palabras que aparecen de forma más recurrente en las cuatro narraciones audiovisuales analizadas.

La nube de palabras muestra que tras las palabras “universidad” y “llegar”, que son los términos más reiterativos por ser el objeto de la narración, aparecen palabras que pueden ser vinculadas a los tres ejes del éxito que han sido determinados: los familiares o sociales (“madre”, “gente” o “amigos”), los personales (como las diferentes formas verbales de poder: “puedo”, “podía”, “podido”) y los escolares (“profesores”).

#### 4. Discusión

En primer lugar, las narraciones analizadas refieren casos de éxito en circunstancias socio-laborales y económicas de estabilidad. Es posible que ello refuerce el dato de que el bajo rendimiento no está ligado a la condición de inmigrante sino a la condición socioeconómica (Calero, 2006)

Respecto a los factores que han contribuido al éxito escolar, un primer bloque hace referencia a una dimensión más personal, referida tanto los sentimientos vinculados al proceso de inmigración e incorporación a un contexto desconocido (Enríquez, 2011) como a la autopercepción de capacidad y, ligada a la misma, la competencia de autonomía para el logro de las metas fijadas. La auto profecía cumplida parece estar muy presente en los discursos de estos estudiantes (Portes y Aparicio, 2013).

Respecto a las experiencias vividas, se relatan situaciones de discriminación y aislamiento. Es por eso que las políticas sociales y educativas (OCDE, 2013) deben arbitrar medidas para asegurar que los centros educativos constituyan crisoles de diversidad cultural, lingüística y económica y facilitar acciones inclusivas para todos los escolares.

Respecto a los factores de tipo social, en general se observa una gran importancia de la familia tanto nuclear como, en algunos casos, extensa, y especial de la madre, ratificando así los hallazgos de la investigación previa, que determinan que los padres pueden explicar parte de las diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes (OCDE, 2011; 2016).

De hecho, el papel de las madres ya había sido hallado en estudios como el de la OCDE (2012), que muestra con los resultados de PISA 2009 que el bajo rendimiento tiene que ver en gran parte con el nivel de estudios de las madres (tener una madre con un bajo nivel de formación, es decir que no haya finalizado la educación secundaria, es un indicador de desventaja socioeconómica particularmente relevante entre la población inmigrante) y con el tipo de centro (concretamente con aquellos que muestran mayor concentración de la desventaja socioeconómica). Recoger este hecho desde las palabras de los propios estudiantes reafirma la importancia de la figura de la madre y la necesidad de articular medidas de formación, apoyo en redes y participación en los centros educativos de las madres. En esta línea Casas (2003) recomienda poner ejemplos de las personas que ya han llegado a la universidad y que sean accesibles para las familias. Además, tal vez es necesario combinar la tarea de la escuela con la tarea de otros agentes sociales y educativos y trabajar en planes integrados con el fin de sensibilizar a las familias sobre la importancia de la educación.

En lo relativo a la dimensión escolar emerge como elemento central el profesor/a, especialmente de secundaria, determinante por depositar en ellos/as altas expectativas y comunicárselas explícitamente, en la línea defendida por García y Moreno (2014). La formación inicial del profesorado, como sugieren Aguado, Gil y Mata (2008) puede jugar un papel determinante para adquirir una perspectiva intercultural y ser capaces de revisar las creencias y orientar las prácticas pedagógicas bajo un verdadero enfoque intercultural, de modo que se contribuya al éxito escolar de todos.

## **5. Limitaciones y prospectiva**

Las limitaciones del estudio fueron derivadas, principalmente, de la dificultad de acceso a los estudiantes, lo que conllevó una ardua tarea para encontrar participantes con el perfil requerido, informarles de la investigación y pedir su colaboración. Esto afecta al número de narraciones audiovisuales obtenidas, pero no al estudio que, por su carácter cualitativo, no pretendía ningún muestreo representativo. El hecho de que la mayoría de participantes fuesen de la Universitat de Barcelona también puede ser un factor limitante. En la baja participación también influyó el hecho de que solicitaba elaborar un relato, es decir, un producto que suponía cierta dificultad y esfuerzo. Y tratándose de una tarea voluntaria, sin ningún tipo de reconocimiento y solicitada a estudiantes universitarios dedicados intensamente a sus estudios, era difícil de obtener. Finalmente, el modo en que el relato se solicitó puede haber condicionado también los resultados obtenidos.



A partir de constatar que lo más relevante ha sido la figura del profesor, se pueden extraer posibles reflexiones acerca de la necesidad de incorporar o reforzar en el ámbito de la formación inicial y permanente del profesorado las competencias socioemocionales y las actitudes inclusivas. Futuros estudios podrían profundizar en cómo estos elementos, que han aparecido como los más determinantes, contribuyen al éxito escolar. Respecto a las implicaciones para los centros educativos, se desprenden propuestas como la necesidad de establecer protocolos que permitan detectar y poner fin a las situaciones de acoso o discriminatorias (Matencio, Miralles y Molina, 2013); la conveniencia de repensar la existencia y funcionamiento de las aulas de acogida o la necesidad de diseñar y desarrollar mejores políticas de información y comunicación con las familias (Mejías y Cano, 2016).

## 6. Referencias bibliográficas

- Aguado, T., Gil-Jaurena, I. y Mata-Benito, P. (2008). El Enfoque Intercultural en la Formación del Profesorado: Dilemas y Propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.
- Aja, E. D., Essomba, P., Formariz, M.A. y Girona, A. (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Alarcón, A. (2007). *Joves d'origen immigrant a Catalunya. Necessitats i demandes. Una aproximació sociològica*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de [http://benestar.gencat.cat/web/.content/documents/arxiu/publicacions/col\\_estudis/estudis27.pdf](http://benestar.gencat.cat/web/.content/documents/arxiu/publicacions/col_estudis/estudis27.pdf)
- Alegre, M. A. (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Editorial Mediterrània. Recuperado de: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/397.pdf>
- Alegre, M. A., Benito, R. y González, S. (2006). *Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Editorial Mediterrània. Recuperado de <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/445.pdf>
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: Marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Recuperado de: [http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/Publicaciones/archivos/Hijos\\_inmigrantes.pdf](http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/Publicaciones/archivos/Hijos_inmigrantes.pdf)
- Arjona, A.; Checa, J. C. y Checa, F. (2014). Inmigración y acceso a la Universidad. Modelo interactivo de análisis. *Gazeta de Antropología*, 30 (2).
- Arnáiz, P. y De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, vol. 22, 19-37. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/97/82>
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Barcelona: La Catarata.
- Bolívar, A.; López, J.; Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Calero, J. (Coord.) (2006). *El rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de PISA 2006*. Madrid: Estudios CREADE.
- Carbonell, F. (Coord.) (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Editorial Mediterrània. Recuperado de: <http://www.eudalter.org/documents/immigracio.pdf>

- Casas, M. (Coord.) (2003). *També catalans: Fills i filles de famílies immigrades*. Barcelona: Fundació Bofill.
- CIDE-MEC (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: CIDE-MEC.
- Comisión Europea (2010). *Europa 2020. Estrategia para un crecimiento Inteligente, Sostenible e Integrador*. Bruselas: COM. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>
- Enríquez, L.E. (2011). "Because We Feel the Pressure and We Also Feel the Support": Examining the Educational Success of Undocumented Immigrant Latina/o Students. *Harvard Educational Review*, 81 (3), 476-499.
- Escamilla, A. (2008). *Las Competencias básicas: Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso Escolar, Exclusión Educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1). Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15197/1/rev91ART1.pdf>
- Estellés, P. (Coord.) (2012). *El fracàs escolar a Catalunya. Informe FEDAIA*. Barcelona: Federació d'Entitats d'Atenció i d'Educació a la Infància i a l'Adolescència. Recuperado de: <http://xarxanet.org/sites/default/files/informefracasescolarfedaiia.pdf>
- Ferrer, F. (Dir.) (2009). *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Editorial Mediterrània/ Fundació Bofill. Recuperado de: <http://www.edu21.cat/files/continguts/493.pdf>
- García, J.A., & Moreno, I. (coords.) (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid: La Catarata.
- Gargallo, B., Garfella, P.R., Sánchez, F., Ros, C. y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28.
- Generalitat de Catalunya (2010). *Pla de Ciutadania i Immigració 2009 — 2012*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperado de: [http://benestar.gencat.cat/ca/ambits\\_tematics/immigracio/politiques\\_i\\_plans\\_dactuacio/pla\\_de\\_ciutadania\\_i\\_immigracio\\_2009-2012/](http://benestar.gencat.cat/ca/ambits_tematics/immigracio/politiques_i_plans_dactuacio/pla_de_ciutadania_i_immigracio_2009-2012/)
- González Pienda, J.A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa De Psicología E Educación* N° 7 (Vol. 8), pp. 247-258.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2013). Factores de ineficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- Huguet, A. y Navarro, J. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dicen las investigaciones. *Cultura y Educación*, 18, 117-126.
- Instituto de Evaluación (2010). *PISA 2009. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE) y Bancaja (2011). El alumnado extranjero en el sistema educativo español. Monográfico. *Capital Humano*, 123, 1-8.
- Matencio, R. M; Miralles, P. y Molina, J. (2013). Prácticas profesionales sobre educación intercultural en los docentes de educación primaria de la región de Murcia. *Revista de Investigación en educación*, 11, 257-274.
- Mari-Klose, P., Mari-Klose, M., Vaquera, E. y Cunningham, S.A. (2010). Infancia y futuro. Nuevas realidades, nuevos retos. *Colección Estudios Sociales*, 30.
- Mejías, J.J. y Cano, J. (2016). Retos para potenciar la inclusión desde el discurso de la comunidad educativa: estudio de caso desde una perspectiva longitudinal. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1119-1138.

- Monereo, C.; Castelló, M.; Martínez, J.R. (2013). Prediction of success in teamwork of secondary students. *Revista de psicodidáctica*, 18(2), 235-255.
- Navarrete, L. (2007). *Jóvenes y Fracaso escolar en España*. Madrid: Instituto de Juventud (INJUVE).
- Noyes, A. (2004). Video diary: a method for exploring learning dispositions. *Cambridge Journal of Education* 34: pp. 193-209.
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming social background — equity in learning opportunities and outcomes (volume II)*. Paris: OECD. doi.org/10.1787/9789264091504-en
- OCDE (2011). ¿Qué pueden hacer los padres para ayudar a sus hijos a tener éxito en los centros educativos? *Pisa in focus* 10. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa-in-focus-all-editions.htm>
- OCDE (2012). ¿Cómo les va a los alumnos inmigrantes de los centros escolares desfavorecidos? *Pisa in focus* 22. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa-in-focus-all-editions.htm>
- OCDE (2013). ¿Qué nos dicen los estudiantes inmigrantes sobre la calidad de los sistemas educativos? *Pisa in focus* 33. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa-in-focus-all-editions.htm>
- OCDE (2016). *PISA Low-Performing Students: Why They Fall Behind And How To Help Them Succeed*. París: OCDE. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/low-performers-ebook-final.pdf?documentId=0901e72b82011e68>
- Orfield, G. (2001). *Schools more separate. Consequences of a Decade of resegregation*. Cambridge (MA): Harvard Civil Rights Project.
- Oseguera, L., Conchas, G.Q. & Mosqueda, E. (2011). Beyond Family and Ethnic Culture: Understanding the Preconditions for the Potencial Realization of Social Capital. *Youth & Society*, 43 (3), 1136-1166.
- Portes, A. y Aparicio, R. (2013). *La integración de los hijos de los inmigrantes: un estudio longitudinal*. Barcelona: Colección Estudios Sociales. Número 38.
- Rahona López, M. y Morales Sequera, S. (2013). *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y la Cultura (OEI).
- Revista de Educación (2008). Monográfico: De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad. *Revista de Educación*, 345. Recuperado de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re345.htm>
- Rodríguez, R. M. (2012). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI*, 13(1), 101-123.
- Serra, C. y Palaudàrias, J.M. (2010). *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Suárez Orozco, C. & Suárez Orozco, M. (1995). *Transformations: immigration, family, life and achievement motivation among Latino adolescents*. Stanford: Stanford University Press.
- Truño, M. (2012). *Infància a Catalunya*. Barcelona: UNICEF Comitè Catalunya.
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Yeung, A.S. & McInerney, D.M. (2005). Student's School Motivation and Aspiration Over High School Years. *Educational Psychology*, 25 (5), 537-554.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183.