

CONOCIENDO LAS RAZONES DE LA ALTA MOVILIDAD DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DE ESCUELAS EN CONTEXTOS SOCIOECONÓMICAMENTE DESAFIANTES

Irene Moreno Medina

Cynthia Martínez-Garrido

Nina Hidalgo Farran

Universidad Autónoma de Madrid

irene.morenom@uam.es

PALABRAS CLAVE

Escuelas en contextos desafiantes, Movilidad de estudiantes, Justicia Social.

RESUMEN

La presente investigación busca conocer cuáles son las razones por las que se da una alta movilidad por parte de estudiantes que se encuentran escolarizados en escuelas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes. Para dar respuesta a este objetivo se realiza un estudio de casos con cuatro centros educativos situados en contextos desafiantes en la ciudad de Madrid. Para selección de casos se utilizaron los siguientes criterios: que el barrio de las escuelas contase con una baja renta per cápita y una alta tasa de desempleo, que se tratara de centros que al menos impartieran Educación Infantil y Primaria y que los estudiantes escolarizados viviesen en el barrio en el que se situase la escuela. Los datos se recogieron a través de entrevistas semiestructuradas a todos los miembros de la comunidad escolar. Los resultados encontrados determinan que independientemente del momento en que se produzca la movilidad escolar repercute especialmente sobre la carga de trabajo del profesorado de las escuelas receptoras y que el principal motivo por el que se produce la movilización de los y las estudiantes es para evitar situaciones de pobreza.

1. INTRODUCCIÓN

Los y las estudiantes de escuelas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes se ven afectados de manera directa e indirecta por la movilidad de la comunidad educativa que se produce en las escuelas. En el caso de la movilidad propia de los y las estudiantes nace como consecuencia de las decisiones que toman sus familias debido, principalmente, a sus características socioeconómicas y las necesidades que se originan por estas. Con relación a este fenómeno, son diversos y complejos los factores que lo fomentan y no hay una respuesta clara,

pues conseguir recabar información sobre la movilidad en las familias que se encuentran en contextos socioeconómicamente desafiantes no es sencillo para muchos equipos de investigación. Hace ya más de dos décadas, fue Boruch (1997) quién observó que las familias que se encuentran en mayor grado de vulnerabilidad no siempre facilitan cierto tipo de datos, especialmente aquellos que estas consideran negativos por miedo a las posibles consecuencias. Es decir, desde hace años no es tarea sencilla investigar sobre aquellos temas que requieran dar voz a las familias más vulnerables que son las que permiten dar respuesta y conocer las razones por las que estas cambian de entorno y hogar.

Ante este fenómeno de movilidad, no hay —ni se ha dado durante las últimas décadas— una única respuesta: son las diferentes características de las familias de los y las estudiantes las que afectan a la movilidad de estas en la escuela, como los factores socioeconómicos, sociales o culturales (Alexander et al., 1997; Gottfried, 2010; McKinnon et al., 2018; Ready, 2010; Romero y Lee, 2008; Tekleselassie y Choi, 2021). Por otro lado, Gottfried (2013) explica que hay una relación entre esta movilidad y contexto desfavorable en el que viven los y las estudiantes y sus familias y que uno de estos factores es elegir la escuela más cercana al hogar. Este factor se ve unido al factor económico de los progenitores y así lo señala uno de los primeros metaanálisis realizados, en este caso con los datos de Estados Unidos y elaborado por Rumberger (2003): uno de los componentes que afecta a la movilidad de los estudiantes son los ingresos de las familias. Años antes de este análisis, Rumberger y Larson (1998) también observan que aquellos estudiantes que se habían trasladado tenían más posibilidades de realizar otro traslado si se comparaba con el alumnado que no se había cambiado de centro previamente. Durante las últimas tres décadas, las familias que habitan en contextos vulnerables han estado eligiendo escuelas cercanas a sus casas (Ball, 1993; 1995; Ball et al., 1996; McKinnon et al., 2018). Y, según los resultados del estudio de Stein y sus colegas (2017), esto se debe a la facilidad de ir a ella de manera más económica, es decir, a pie, en autobús escolar o en transporte público. Asimismo, estos padres y madres, en las últimas dos décadas, evitan aquellas escuelas de titularidad privada debido al factor económico que conlleva su matrícula (Mc Ewan, 2003; McKinnon et al., 2018; Navarro, 2004).

Por otro lado, son varios investigadores e investigadoras quienes que se centran más en las consecuencias de la movilidad de los estudiantes que las razones de este hecho. Así, podemos ver el estudio de White y otros (2015) en el que se afirma que el rendimiento de los escolares se ve afectado de manera perjudicial debido a la movilidad, también confirmado una década antes por Hanushek y sus colaboradores (2004). Esto está relacionado a que esas mudanzas están originadas como consecuencia de sucesos negativos, como son desalojos (Buckner, 2007;

Brumley et al., 2015). También lo confirman Fantuzzo y otros (2012) que, enfocándose en las tareas y los resultados académicos resaltan la relación negativa en el área de matemáticas y la movilidad escolar.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es conocer cuáles son las razones por las que se da una alta movilidad por parte de estudiantes que se encuentran escolarizados en escuelas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes.

3. MÉTODO

Para alcanzar el objetivo del estudio se usa el estudio(s) de casos ya que lo buscamos es conocer una realidad socioeducativa (Stake, 1998). Los criterios para la selección de casos fueron los siguientes:

- i) el barrio de las escuelas contase con una baja renta per cápita y una alta tasa de desempleo,
- ii) que los cursos de los centros abarcasen, como mínimo, educación infantil y primaria y
- iii) que la mayoría de los estudiantes escolarizados viviesen en el barrio en el que se situase la escuela.

Participaron, finalmente, cuatro centros educativos situados en contextos desafiantes en la ciudad de Madrid: del barrio de Entrevías participa la comunidad educativa del CEIP Sierra Mágina, del barrio de Buenavista el CEIP Serranía de Ronda, de Orcasur el Colegio Sierra Nevada y de Orcasitas el CEIP Sierra de Aracena. Los nombres de estas escuelas no son reales para preservar su anonimato.

Las *categorías a priori* para esta investigación son:

- i) características socioeconómicas y culturales de la comunidad educativa;
- ii) reglas y normas de la comunidad educativa ante la movilidad;
- iii) posiciones del profesorado hacia los aspectos culturales, sociales,
- iv) posiciones de los y las docentes hacia las experiencias de movilidad del alumnado y sus familias
- v) actitudes de las familias hacia la escuela y hacia el profesorado;
- vi) dificultades específicas procedentes del contexto.

Los *participantes* fueron los miembros de la comunidad educativa de cada escuela —equipo directivo, docentes, familias y el personal no docente— y agentes socioeducativos que trabajan

con cada escuela, pero sin formar parte de la comunidad escolar. La participación en el estudio fue totalmente voluntaria y, por ello, participaron diferentes miembros de la comunidad escolar. Para la realización de las entrevistas y grupos de discusión se les dio la flexibilidad para establecer la fecha, los cambios necesarios y el espacio, para que fuese un lugar en el que se sintieran cómodos. En el Cuadro 1 se presentan los grupos de participantes por centro educativo.

Cuadro 1

Centros educativos y participantes

Participantes	Centros	CEIP Sierra Mágina	CEIP Serranía Ronda	Colegio Sierra Nevada	CEIP Sierra Aracena
Personal del equipo directivo		X	X	X	X
Personal del equipo docente			X		X
Personal no docente del centro educativo (Trabajadores/as y educadores/as sociales, Enfermeras/os, Animadores/as socioculturales y psicólogos/as)			X	X	
Trabajadores/as de ONG y asociaciones		X	X	X	
Familias		X		X	
Estudiantes			X		

Nota. Elaboración propia.

Los *instrumentos* utilizados fueron la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión. Asimismo, para la recogida de datos se realiza una revisión de los documentos claves de los centros, se utilizó la observación —cuyos datos se recogieron en un diario de campo— y dos instrumentos claves: la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión.

Para las entrevistas semiestructuradas se realizó un guion con los ejes temáticos de la investigación, basado en las categorías a priori establecidas. Durante la realización de las entrevistas, estas se fueron adaptando a las respuestas de los y las participantes y se indagó más en aquellas preguntas cuyas respuestas fueron monosílabas, para poder profundizar más en los temas claves. Todo esto de manera no invasiva, creando rapport. Para su realización se les dio a todos los y las participantes la flexibilidad para establecer fecha, cambios en los casos necesarios, y en la elección del espacio, permitiendo que fuese un lugar en el que se sintieran cómodos. La duración de las entrevistas fue de entre una hora y una hora y media.

Para la realización del grupo de discusión se contaron con dos grupos de familias formados por 7 y 8 personas, siguiendo las indicaciones de Wells (1974) y Krueger (1997). Para los y las estudiantes se realizó un debate en clase, debido a las dificultades derivadas del contexto para realizar un grupo de discusión. El primer pilotaje del grupo de discusión se realizó en el CEIP Sierra Mágina y los datos recogidos no fueron de utilidad ya que no daban respuesta a los temas propuestos. Por ello se tuvo que hacer la adaptación a modo de debate. Para el debate con los estudiantes, la tutora facilitó una hora de tutoría y en clase de estuvo utilizando el guion del grupo de discusión como base. Por otro lado, los grupos de discusión con las familias se realizaron en el espacio en el que normalmente se reunían ellas, un lugar en el que se encontraban cómodas y que era familiar. Solamente se consiguió la participación de dos grupos de familias en dos centros, aquellos cuyas relaciones con madres y padres eran más estables y que solían participar en otro tipo de actividades y eventos. Los espacios en los que se realizaron los grupos de discusión con las familias permitieron que para el grupo estuvieran en círculo durante la aplicación del instrumento. La duración de estos fue de una hora y media de media. El trabajo de campo fue organizado a partir de tres grandes ejes (Atkinson, 1998): planificación, recogida de datos y análisis de estos. Por ello, el primer paso fue contactar con las escuelas para poder acceder a ellas. Tras una primera reunión con el equipo directivo en la que se explicó cuál era el objetivo del estudio, y tras la aprobación del trabajo de campo del estudio por parte de claustro, se comenzaron a realizar las entrevistas, los grupos de discusión y el contacto con las ONG y asociaciones de referencia de los centros educativos. Los documentos claves fueron leídos durante las primeras entrevistas con los miembros del equipo directivo.

El final de la recogida de datos a través de las entrevistas fue marcado por la información de recibida a partir de estas. Es decir, cuando con las últimas realizadas no se conseguían datos nuevos de relevancia para el objetivo de la investigación. El tiempo dedicado a la recogida de datos fue de un mes para el CEIP Serranía de Ronda y para el Colegio Sierra Nevada, para el CEIP Sierra Mágina y el CEIP Sierra de Aracena el tiempo de recogida de datos fue de dos meses. Respetando, así, las necesidades espaciales y temporales de cada centro educativo y de su comunidad escolar.

Tras finalizar la recogida de datos y la transcripción de estos, se inició en análisis. Para esto se utilizó el programa Atlas.ti, que facilitó el trabajo de etiquetaje en los datos. Estos fueron analizados por centro educativo. Siguiendo los pasos de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1999). Una vez terminado el trabajo de campo y el análisis de los datos, se les ofreció a los centros educativos los resultados para hacer una triangulación.

El final de la recogida de datos a través de las entrevistas fue marcado por la información de recibida a partir de estas. Tras finalizar la recogida de datos y su transcripción, se inició el análisis de los datos. Para esto se utilizó el programa Atlas.ti, que facilitó el trabajo de etiquetaje, siguiendo los pasos de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1999).

Los datos que se recogen en esta investigación fueron obtenidos tras el consentimiento del procedimiento de recogida de información, ya que esta investigación requiere el trato con seres humanos, por parte del comité de ética de la Universidad Autónoma de Madrid.

4. RESULTADOS

La alta movilidad de los estudiantes tiene diferentes motivos con una misma raíz: la situación de vulnerabilidad económica en la que viven las familias –locales y/o no comunitarias– en estos contextos. Los equipos directivo y docente manifiestan que esta situación afecta en el trabajo en el aula, en particular y, a la escuela, en general.

La movilidad estudiantil en escuelas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes puede producirse en cualquier fecha del año académico y sucede, comúnmente, de forma imprevisible. Cada vez que una movilidad de un o una estudiante ocurre implica una mayor carga laboral para los y las profesionales que, en ocasiones, también reciben estudiantes que no dominan el español, lo que complica algunos temas relacionados con la comunicación fluida con las familias o las gestiones administrativas que exigen un nivel de español lo suficientemente avanzado como para poder realizarse de manera autónoma. Aunque el alumno sea derivado a las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y desarrollen un mejor nivel del español, las familias requerirán más apoyo —y por mucho más tiempo— por parte del profesorado, especialmente en aquellas cuestiones burocráticas propias de los centros educativos.

Un problema de este colegio es la movilidad. Entran muchísimos niños a lo largo del curso que vienen de otras zonas de Madrid o que vienen de fuera. Y se van a la vez muchos niños a lo largo del curso. En el mes de febrero se han ido 4 niños. [...] Las familias se mueven mucho y eso perjudica mucho a los niños porque son nuevos amigos, nuevos profesores, nuevas formas de dar la clase, nuevas formas de relacionarse, nuevos libros. (Directora CEIP Serranía de Ronda, 3:4)

Los y las docentes señalan que en las escuelas se da el fenómeno de movilidad de las familias debido a la pobreza. Afirman que son conocedores de que las familias se mudarán de domicilio

si localizan un precio de alquiler más barato y, tras esa mudanza, continuarán en la búsqueda de otra renta que les sea aún más beneficiosa porque su situación económica lo requiere. Si encuentran un nuevo hogar que se ajuste a su presupuesto y la nueva vivienda está en otro barrio, distrito o ciudad, se llevarán a sus hijos e hijas de la escuela, lo que implicará un cambio de centro, especialmente, cuando dejarlos en el mismo supondrá recorrer muchos kilómetros de distancia entre escuela y hogar.

Tres de las escuelas manifestaron tener estudiantes cuyas familias vivían de Okupas debido a sus condiciones económicas que, al ser tan precarias, imposibilitaban pagar un alquiler, las facturas de los servicios esenciales (agua, luz, gas) y cubrir necesidades básicas (alimentación, higiene, vestido, calzado). Y que, para estas familias, okupar una casa no se debía a la falta de voluntad de pagar un alquiler, sino a la imposibilidad. Una docente y una jefa de estudios lo afirman:

Viven de patada. De patada es que rompen la puerta principal de la casa y ocupan esa casa. Okupas, vamos. (Maestra 4 CEIP Sierra Mágina 4, 6:7)

La gente que está de patada, por lo menos aquí, no es porque no quieran vivir en alquiler, sino porque no encuentran alquiler social y no pueden pagar. Gente que está cobrando el RMI, que son 600€, no pueden pagar 300€ de alquiler porque no les queda para nada. Entonces pues viven de patada. (Jefa de Estudios CEIP Serranía de Ronda, 5:2)

Esto supone que los niños y las niñas no cuentan con espacios para leer, estudiar, dibujar o colorear. Además, ese lugar en el que habitan no es definitivo y, probablemente, la familia se irá, tarde o temprano, a otra vivienda. Al igual que con la situación anterior, las casas ocupadas pueden encontrarse fuera del barrio y tan lejos que les obliguen a cambiar de escuela. Asimismo, en estas escuelas hay estudiantes cuyas familias comparten vivienda con numerosos miembros de la familia. Esta situación es confirmada por parte de los agentes socioeducativos que colaboran con las escuelas y así lo explica una de las trabajadoras sociales:

Hay familias en las que los padres han alquilado habitaciones y viven allí siete personas. Recuerdo el caso de una chica que dormía en el salón con su madre y la pareja de su madre. Y en las otras habitaciones otros familiares. Es muy difícil centrarte si no tienes habitación. (Trabajadora social, Colegio Sierra Nevada, 1:6)

El abandono de plaza por parte de los estudiantes no supone una dificultad para el centro y genere situación de estrés ante un posible cierre del mismo debido no contar con el número suficiente de estudiantes. Al contrario, la escuela no se quedará vacía porque, aunque la movilidad a otros centros educativos sea alta, las solicitudes para la matriculación de nuevas plazas también lo son. Es decir, la movilidad de los estudiantes en las escuelas situadas en contextos desafiantes es alta tanto para marcharse, como para entrar. El verdadero conflicto ocurre cuando interrumpe el funcionamiento del aula y no existen recursos ni respuestas coherentes por parte de la Administración para minimizar esta situación, que se ha presentado durante años. Romper la dinámica de la clase para acoger a un nuevo alumno o nueva alumna no es algo negativo per se, el problema surge —desde la perspectiva del equipo docente y directivo de las escuelas— al convertirse en frecuente sin poder dar una respuesta adecuada ante las necesidades de las familias y de los estudiantes y, además, ante la imposibilidad de actuar de forma social para que los y las estudiantes no se vean perjudicados por su situación socioeconómica.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación buscaba conocer cuáles son las razones por las que se da una alta movilidad por parte de estudiantes que se encuentran escolarizados en escuelas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes y, en el caso de estas escuelas, podemos observar que esto se debe, principalmente, a la situación de vulnerabilidad socioeconómicamente en la que se encuentran.

No todas las familias de las escuelas que se encuentran en contextos desafiantes tienen un hogar estable. Sucede justo lo contrario: muchas familias viven de alquiler, comparten casa viviendo con más familias, viven de okupas o se ven enfrentándose a desahucios. Esto supone que, en muchas ocasiones, los niños y las niñas cambien de escuela porque sus padres y madres han encontrado un alquiler más barato en otro lugar que esté lejos del centro en el que están matriculados, porque se han visto desahuciados o porque se han visto ante obligados a okupar un hogar mientras intentan dar respuesta a sus necesidades y situación de riesgo.

A esta situación se le añade que los y las estudiantes en situación de vulnerabilidad cuentan con menos capital social, humano y físico y es algo a lo que no se le ha dado respuesta (Llach y Schumacher, 2006; Owens y Croix, 2020). En el caso de este estudio podemos afirmar que, en muchas ocasiones, el capital social les influye a estos menores, especialmente cuando no cuentan con un espacio para poder estudiar, leer o descansar.

La movilidad de estudiantes —y de docentes también— tiene consecuencias negativas en las escuelas situadas en contextos socioeconómicos desafiantes que se suman a otros factores que afectan a la dinámica de estas. Es más, los y las estudiantes que sufren la movilidad muchas veces no son reconocidos por las administraciones y, por esa misma razón, tampoco cuentan con medidas específicas en el sistema educativo (Fantuzzo et al., 2012). Este hecho, además, fomenta más la segregación ante la que ya se veían afectados por su situación de vulnerabilidad (Welsh, 2018). Se trata de una injusticia social que, junto a la inestabilidad del resto de comunidad educativa —como la de los docentes que se trata actualmente de una cuestión de inequidad social (Graña et al., 2018)— que tiene repercusiones en toda la comunidad educativa. Para fomentar la igualdad de oportunidades y la equidad en las escuelas es necesario que las administraciones ofrezcan recursos y herramientas que permitan también avanzar a los docentes cuyos estudiantes se encuentran en entornos más desfavorecidos (Steele et al., 2015). Y, además, reconocer las razones por las que se produce la alta movilidad de los estudiantes en escuelas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes para poder tomar las medidas educativas que requieren estos a través de una investigación de rigor que consiga datos que nos permita acabar con estas desigualdades y conseguir una escuela y una sociedad justa.

5. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido desarrollada en el marco del Proyecto I+D+i de Excelencia “Escuelas en contextos socioeconómicamente desafiantes: Una aproximación desde la Educación para la Justicia Social de Investigación” Ref: EDU2014-56118-P. Financiado con fondos del Ministerio de Economía y Competitividad, Gobierno de España.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, K., Entwisle, D. y Horsey, C. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107.
<https://doi.org/10.2307/2673158>
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Sage Publications Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781412986205>
- Ball, S. (1993). Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19.
<https://doi.org/10.1080/0142569930140101>

- Ball, S. (1995). Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class context. *Sociological Review*, 43(1), 52-78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1995.tb02478.x>
- Ball, S. y Vincent, C. (1998). I heard it on the grapevine: "Hot" knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-399. <https://doi.org/10.1080/0142569980190307>
- Ball, S., Bowe, R. y Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: The realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89-112. <https://doi.org/10.1080/0268093960110105>
- Boruch, R. F. (1997). *Randomized experiments for planning and evaluation: A practical guide*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412985574>
- Brumley, B., Fantuzzo, J., Perlman, S. y Zager, M. L. (2015). The unique relations between early homelessness and educational well-being: An empirical test of the continuum of risk hypothesis. *Children and youth services review*, 48, 31-37. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.11.012>
- Buckner, J. C. (2007). Impact of homelessness on children: An analytic review of the literature. En D. Rog, S. Holupka y C. Patton (Eds.), *Characteristics and dynamics of family homeless families with children: Final report (1-32)*. Department of Health and Human Services, Office of Human Services Policy, Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation.
- Fantuzzo, J. W., LeBoeuf, W. A., Chen, C. C., Rouse, H. L. y Culhane, D. P. (2012). The unique and combined effects of homelessness and school mobility on the educational outcomes of young children. *Educational Researcher*, 41(9), 393-402. <https://doi.org/10.3102/0013189X12468210>
- Gottfried, M. A. (2010). Evaluating the relationship between student attendance and achievement in urban elementary and middle schools: An instrumental variables approach. *American Educational Research Journal*, 47, 434-465. <https://doi.org/10.3102/0002831209350494>
- Gottfried, M. A. (2013). Can neighbor attributes predict school absences? *Urban Education*, 49, 216-250. <https://doi.org/10.1177/0042085913475634>
- Graña, R., Murillo, F. J. y Belavi, G. (2018). La interinidad del profesorado en las escuelas españolas, un factor de inequidad escolar En F. J. Murillo (Coord.), *I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 593-596). Universidad Autónoma de Madrid.

- Hanushek, E., Kain, J. y Rivkin, S. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 39, 326-354. <https://doi.org/10.2307/3559017>
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide.
- Krueger, R. A. (1997). *Moderating focus groups (Vol. 4)*. Sage.
- Llach, J. y Schumacher, F. (2006). La segregación social en la educación primaria argentina. En J. Llach (Ed.), *El desafío de la equidad educativa: diagnóstico y propuestas* (pp. 75-112). Gránica.
- Mc Ewan, P. (2003) Peer effects on student achievement: Evidence from Chile. *Economics of Education Review*, 22, 131-141. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(02\)00005-5](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(02)00005-5)
- McKinnon, R. D., Friedman-Krauss, A., Roy, A. L. y Raver, C. C. (2018). Teacher-child relationships in the context of poverty: the role of frequent school mobility. *Journal of Children and Poverty*, 24(1), 25-46. <https://doi.org/10.1080/10796126.2018.1434761>
- Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE. UNESCO.
- Owens, J. y de St Croix, T. (2020). Engines of social mobility? Navigating meritocratic education discourse in an unequal society. *British Journal of Educational Studies*, 68(4), 403-424. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1708863>
- Ready, D. (2010). Socioeconomic disadvantage, school attendance, and early cognitive development: The differential effects of school exposure. *Sociology of Education*, 83, 271-286. <https://doi.org/10.1177/0038040710383520>
- Romero, M. y Lee, Y. (2008). *The influence of maternal and family risk on chronic absenteeism in early schooling*. National Center for Children in Poverty, Columbia University.
- Rumberger, R. W. (2003). The causes and consequences of student mobility. *Journal of Negro Education*, 72(1),6-21. <https://doi.org/10.2307/3211287>
- Rumberger, R. W. y Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school drop out. *American Journal of Education*, 107, 1-35. <https://doi.org/10.1086/444201>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Steele, J. L., Pepper, M. J., Springer, M. G. y Lockwood, J. R. (2015). The distribution and mobility of effective teachers: Evidence from a large, urban school district. *Economics of Education Review*, 48, 86-101. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.05.009>

- Tekleselassie, A. A. y Choi, J. (2021). Understanding school principal attrition and mobility through hierarchical generalized linear modeling. *Educational Policy*, 35(7), 1116-1162. <https://doi.org/10.1177/0895904819857825>
- Wells, W. D. (1974). Group interviewing. En R. Ferber (Ed.), *Handbook of marketing research* (pp. 132-133). McGraw Hill.
- Wells, W. D. (1974): Group interviewing, en Ferber, R. (Ed.), *Handbook of marketing research*. Me Graw Hill.
- Welsh, R. O. (2018). Student mobility, segregation, and achievement gaps: Evidence from Clark County, Nevada. *Urban Education*, 53(1), 55-85. <https://doi.org/10.1177/0042085916660349>
- White, G. W., Stepney, C. T., Hatchimonji, D. R., Mocerri, D. C., Linsky, A. V., Reyes-Portillo, J. A. y Elias, M. J. (2016). The increasing impact of socioeconomics and race on standardized academic test scores across elementary, middle, and high school. *American Journal of Orthopsychiatry*, 86(1), 48, 31-37. <https://doi.org/10.1037/ort0000122>