

ÉXITO ESCOLAR

EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

Aprendizajes y desafíos de la juventud
en situaciones de riesgo de exclusión social

BELÉN UROSA
SANTA LÁZARO
EDGAR CORREIA
SUSANA FONSECA
DEIBE FERNÁNDEZ-SIMO
CARLOS ROSÓN
GONZALO RODRÍGUEZ

EXILIO ESCOLAR

EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

Aprendizajes y desafíos de la juventud
en situaciones de riesgo de exclusión social

BELÉN UROSA
SANTA LÁZARO
EDGAR CORREIA
SUSANA FONSECA
DEIBE FERNÁNDEZ-SIMO
CARLOS ROSÓN
GONZALO RODRÍGUEZ

ÉXITO ESCOLAR

EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

Aprendizajes y desafíos de la juventud
en situaciones de riesgo de exclusión social

BELÉN UROSA
SANTA LÁZARO
EDGAR CORREIA
SUSANA FONSECA
DEIBE FERNÁNDEZ-SIMO
CARLOS ROSÓN
GONZALO RODRÍGUEZ

ÍNDICE

Prólogo	9
Introducción conceptual	11
I Movilidad social y ascensor social	11
II Discriminación e interseccionalidad	12
III Estatus social atribuido a la educación	13
IV Capital social y capital cultural	13
V Prejuicios hacia la juventud en riesgo de exclusión	14
1 Aproximación cuantitativa al fenómeno del éxito escolar en jóvenes en situación de riesgo de exclusión	17
1.1 Introducción	17
1.1.1 Marco del programa	17
1.1.2 Estudio del éxito escolar	19
1.2 Definiciones de variables	20
1.3 Metodología	26
1.4 Participantes	27
1.5 Resultados	33
1.5.1 Análisis del perfil de éxito - Grupo A VS. Grupo B	33
1.5.2 Comparación grupos A y B por tipo de unidad de convivencia	53
1.5.3 Análisis del perfil de éxito por origen	55
1.5.4 Análisis del perfil de éxito por género	57
1.5.6 Vivencias educativas en jóvenes entre 12 y 15 años	76
1.6 Discusión	84
1.7 Conclusiones y propuestas	87
1.8 Bibliografía	89

2 Historias de éxito académico de jóvenes en situación de vulnerabilidad: un estudio en 11 comunidades autónomas de España	91
2.1 Introducción	91
2.2 Metodología	94
2.2.1 Diseño de la investigación y análisis de datos	94
2.2.2 Participantes	95
2.2.3 Procedimientos de recogida de datos	96
2.3 Resultados	97
2.4 Discusión	108
2.5 Conclusiones y propuestas	112
2.6 Bibliografía	113
3 Revisión de programas educativos referidos a la inclusión socioeducativa	119
3.1 Introducción	119
3.2 Metodología	121
3.3 Resultados	123
3.3.1 Programas de éxito educativo con presencia de competencias educativas y sociales	124
3.3.2 Programas de éxito educativo sin presencia de competencias sociales	136
3.3.3 Características más relevantes de los programas	141
3.4 Conclusiones	144
3.5 Bibliografía	146
4 Conclusiones	153
4.1 Competencias personales	153
4.2 La importancia del contexto de los jóvenes	154
4.3 Principales desafíos y obstáculos a superar	155
4.4 Recomendaciones para mejorar el éxito de los jóvenes vulnerables	156

I. APROXIMACIÓN CUANTITATIVA AL FENÓMENO DEL ÉXITO ESCOLAR EN JÓVENES EN SITUACIÓN DE RIESGO DE EXCLUSIÓN

BELÉN UROSA (Universidad Pontificia de Comillas)
SANTA LÁZARO (Universidad Pontificia de Comillas)

1.1 Introducción

1.1.1 Marco del programa

Jóvenes e Inclusión es una asociación conformada por entidades de distintas comunidades del territorio nacional que tiene como principal objetivo el desarrollo de la infancia y juventud. Todas y cada una de las entidades que forman parte ponen su atención a las y los jóvenes en situación de riesgo y especial vulnerabilidad, generando conocimiento e investigando en los diseños de nuevos proyectos. Trabajan para generar alternativas y modelos innovadores de mejora que repercutan en el bienestar de las y los jóvenes en especial dificultad.

En este documento se presentan los resultados de la investigación cuantitativa desarrollada en el marco del programa RED LAB de identidades “Éxito escolar en jóvenes en riesgo” financiado por la subvención del 0,7 para actividades de interés social, convocados mediante Resolución de

22 de octubre de 2021, de la Secretaría de Estado de Derechos Sociales, del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.

El programa RED-LAB “Éxito escolar en jóvenes en riesgo” se ha desarrollado de enero a diciembre de 2022, en varias fases:

Fase del programa	E	F	M	A	M	J	JL	A	S	O	N	D
Planificación, organización, gestión y seguimiento												
Revisión marco teórico éxito escolar y consulta con expertos												
Actividades relacionadas con la comunicación interna y externa												
Diseño metodológico (instrumentos, hipótesis, etc.)												
Desarrollo metodológico (Medición y evaluación)												
Análisis de resultados												
Desarrollo de informe de resultados												
Celebración del Think Tank												
Plan incidencia 2023 y elaboración de conclusiones internas e informe final												

Este documento refleja el desarrollo metodológico de la investigación cuantitativa que se ha programado para este RED-LAB. Solo se incluyen los resultados estadísticamente significativos ($p. \leq 0,05$), con tamaño de efecto de magnitud baja, media o alta (d de Cohen, rango 0,2-1), coeficiente de contingencia (C, rango 0-1) y asumiendo varianzas iguales (p. de la prueba de Levene, $>= 0,05$).

1.1.2 Estudio del éxito escolar

Como se recoge en la amplia literatura científica existente, acabar la escuela o abandonarla son dos de los acontecimientos básicos clave en la vida académica, personal y profesional de una persona (Marcus y Sanders-Reio, 2001), y en el caso de las y los jóvenes en una especial situación de dificultad tiene mayor impacto.

En España contamos con 13,1 millones de personas en riesgo de pobreza o exclusión (27,8% de la población residente en España) según datos EAPN en su informe *El Estado de la Pobreza*. El país se ha visto inmerso en numerosas crisis que están provocando que, año a año, esta cifra no pare de aumentar. La pandemia, la crisis energética y la inflación derivada de la invasión rusa de Ucrania no han hecho más que empeorar los indicadores de pobreza y provocar que muchas personas caigan en ella.

La educación juega un papel central tanto en el avance de las sociedades como en el desarrollo de los individuos. La educación está intrínsecamente relacionada con la economía al analizar el peso que la ciencia y tecnología tienen en las sociedades contemporáneas. De forma individual, la educación juega un papel de “ascensor social” aumentando las probabilidades de alcanzar algunas metas vitales cuanto mayor sea su nivel de estudios (INJUVE, 2021).

Esto afecta de forma directa a los jóvenes vulnerables creando un peso que puede durar toda su vida: por una parte, muchos de ellos tienen la necesidad de abandonar el sistema educativo para encontrar un trabajo que les permita tener unos ingresos mientras que otros no pueden costearse estudios superiores que les permitan salir de la situación de riesgo. Normalmente, estos jóvenes acaban siendo lo que comúnmente se llama fracasados escolares al no cumplir con los estándares básicos del sistema de educación.

El RED LAB “Éxito escolar en jóvenes en riesgo” tiene por objetivo conocer qué elementos componen el éxito escolar de los jóvenes en riesgo de exclusión. Partimos de un concepto de éxito escolar que hace referencia al nivel formativo logrado que permita al o a la joven acceder a un capital económico y social. Con ello buscamos los elementos que caractericen el

éxito escolar de los jóvenes de nuestra población de estudio para poder potenciar esos elementos en las intervenciones que realizamos.

Nuestra investigación utiliza un prisma diferente al que se realizan desde otras organizaciones. Cuando se habla de jóvenes y resultados educativos siempre se centran en los resultados bajos que España tiene en diversas competencias comparando con la media de la OCDE (Informe PISA, 2019).

Nuestra propuesta para el desarrollo de este RED-LAB consistió en la aplicación de una encuesta diseñada para adolescentes y jóvenes de entre 12 y 25 años, así como el desarrollo de 12 entrevistas en profundidad¹ con jóvenes en situaciones vulnerables que los profesionales con los que tratan les identifican como jóvenes con éxito escolar.

1.2 Definiciones de variables

a. Los perfiles de agrupación por edad

La muestra analizada se organiza primero en dos grupos en función de la edad.

Tabla 1. Agrupación por edad en la muestra analizada

Jóvenes entre 12 y 15 años inclusive	Para este grupo no se hará un análisis en base a la definición de éxito escolar al no ser posible su aplicación debido a la edad temprana en la que se encuentran. El enfoque aplicado se basa en observar si este grupo sigue una tendencia en sus características parecida a las que observamos en el grupo de éxito o no de éxito.
Jóvenes entre 16 y 25 años inclusive	Para este grupo se analizan todas las variables medidas con el foco en observar y describir las características y tendencias del éxito escolar.

1 Los resultados del estudio cualitativo serán objeto de otro informe disponible más adelante.

b. Los perfiles

Grupo
nivel educa

Grupo A

Edad

Nivel educa
ocupación l

b. Los perfiles de agrupación por criterio educativo

Grupo A y B— Se han construido en base a la relación entre edad, nivel educativo y situación laboral.

Tabla 2. Criterios de inclusión "Grupo A"

Grupo A	Hace referencia al nivel formativo que permite acceder a un capital económico y social.												
Edad	Entre 16 y 25 años, inclusive												
Nivel educativo y ocupación laboral	a. Estar estudiando al menos la ESO y estar en el año que corresponde por edad normativa, teniendo en cuenta la siguiente tabla: <table border="1"> <tr> <td>ESO</td><td>16</td></tr> <tr> <td>Bachillerato</td><td>16 a 18</td></tr> <tr> <td>FP Básica</td><td>16 a 17</td></tr> <tr> <td>FP Media</td><td>18 a 20</td></tr> <tr> <td>FP Superior</td><td>20 a 23</td></tr> <tr> <td>Universitario</td><td>17 a 25</td></tr> </table> b. No estar estudiando y haber completado al menos FP Media. c. Estar trabajando y haber completado al menos la ESO	ESO	16	Bachillerato	16 a 18	FP Básica	16 a 17	FP Media	18 a 20	FP Superior	20 a 23	Universitario	17 a 25
ESO	16												
Bachillerato	16 a 18												
FP Básica	16 a 17												
FP Media	18 a 20												
FP Superior	20 a 23												
Universitario	17 a 25												

Tabla 3. Criterios de inclusión “Grupo B”

Grupo B	Implica encontrarse en el nivel formativo que no permite o dificulta el acceso a un capital económico y social que se correspondería por edad normativa.														
Edad	Entre 16 y 25 años, inclusive														
Nivel educativo y ocupación laboral	a. Estar estudiando al menos Primaria y NO estar en el año que corresponde por edad normativa. Además de las opciones de respuesta expuestas en la tabla siguiente, se puede indicar “otros estudios”; en estos casos se verifica si se trata de niveles educativos superiores a primaria y, en caso contrario, se asigna a este grupo. <table border="1"> <tr> <td>Primaria</td><td><16</td></tr> <tr> <td>ESO</td><td>16</td></tr> <tr> <td>Bachillerato</td><td>16 a 18</td></tr> <tr> <td>FP Básica</td><td>16 a 17</td></tr> <tr> <td>FP Media</td><td>18 a 20</td></tr> <tr> <td>FP Superior</td><td>20 a 23</td></tr> <tr> <td>Universitario</td><td>17 a 25</td></tr> </table> b. No estar estudiando y haber completado niveles inferiores a FP Media. c. Estar trabajando y haber completado niveles inferiores a la ESO	Primaria	<16	ESO	16	Bachillerato	16 a 18	FP Básica	16 a 17	FP Media	18 a 20	FP Superior	20 a 23	Universitario	17 a 25
Primaria	<16														
ESO	16														
Bachillerato	16 a 18														
FP Básica	16 a 17														
FP Media	18 a 20														
FP Superior	20 a 23														
Universitario	17 a 25														

c. Variables sociodemográficas

Entre las variables sociodemográficas a destacar encontramos:

- **Origen** con tres opciones: jóvenes extranjeros/as, jóvenes de ascendencia extranjera y jóvenes nacionales.
- **Género** – las opciones de respuesta posibles en nuestro cuestionario fueron: “mujer”, “hombre” y “otros”. Esta clasificación no ha sido exhaustiva en cuanto a las opciones que “otros” puede incluir, ya que

esperábamos no encontrar un número significativo en nuestra población de estudio.

- **Unidad de convivencia** – las opciones en este caso son: el grupo familiar, amigos/as, solo/a, con pareja y recursos residenciales.

d. Variables educativas

Planteamos que las vivencias en las distintas etapas pueden ser diferentes entre los y las jóvenes del grupo A y el B. Entre estas vivencias se incluyen el sentimiento de integración con el entorno, las relaciones con los/as agentes implicados en la educación, la implicación familiar, la motivación y el interés en los estudios y las dificultades de aprendizaje. El análisis de estas vivencias se lleva a cabo a diferentes niveles y siempre con relación al nivel educativo (primaria vs. secundaria):

- a nivel global, como suma de puntuaciones de las vivencias en un determinado nivel;
- a nivel agrupado, como suma de puntuaciones de ítems que conforman un solo constructo (Tabla 4) en un determinado nivel educativo;
- a nivel de ítems, como puntuación de ítems individuales en un determinado nivel educativo, que puede informar de vivencias concretas que los y las jóvenes experimentan.

Tabla 4. Vivencias agrupadas e ítems correspondientes.

Vivencia agrupada	Ítem primaria	Ítem secundaria
Dificultades de aprendizaje	Me costaba mucho entender las asignaturas	Me cuesta mucho entender las asignaturas
	Me costaba mucho ponerme a estudiar	Me cuesta mucho ponerme a estudiar
	Tuve algunos problemas de aprendizaje	Tengo algunos problemas de aprendizaje
Implicación familiar	Mi familia me ayudaba a hacer los deberes	Mi familia me ayuda a hacer los deberes
	Mi familia se preocupaba de que no faltara a clase	Mi familia se preocupa de que no falte a clase
Integración o satisfacción con el entorno	Me sentía a gusto y contento/a en el colegio	Me siento a gusto y contento en el colegio/instituto
	Me llevaba muy bien con mis compañeros/as	Me llevo muy bien con mis compañeros
	Me sentía contento/a de pertenecer a mi colegio	Me siento contento/a de pertenecer a mi colegio/instituto
	Me llevaba muy bien con mis profesores y profesoras	Me llevo muy bien con mis profesores y profesoras
Motivación para estudiar	Me gustaba estudiar	Me gusta estudiar
	Tenía interés por aprender más cosas nuevas	Tengo interés por aprender más cosas nuevas
	Faltaba a clase	Falto a clase
Rendimiento académico	Solía sacar buenas notas	Suelo sacar buenas notas
	Aprobaba todo siempre	Apruebo todo siempre
	Solía suspender	Suelo suspender

Además de las vivencias educativas relacionadas con las etapas de primaria y secundaria, también hemos analizado otras variables con posible impacto en el éxito escolar: el dominio del idioma de estudio, la titularidad

del centro de estudio, el acceso educativo temprano, la repetición del curso y la importancia concedida a diferentes aspectos educativos (p. ej. tener buenas notas).

e. Variables sociofamiliares

Se entiende por variables familiares aquellas relacionadas con la familia y que podrían tener impacto en el éxito escolar. Así, analizamos el origen familiar, el núcleo de convivencia, la estructura familiar, el apoyo familiar percibido, los niveles educativos de los padres y de las madres, así como una serie de variables socioeconómicas con impacto en la calidad de vida: empleo, economía, vivienda, salud y clima familiar. En este apartado también se incluyen variables relacionadas con la amistad (apoyo percibido y amplitud de la red) ya que pueden tener un impacto igual o superior que las características familiares, además de que muchas personas jóvenes de nuestra muestra conviven con iguales en recursos residenciales.

f. Competencias

Dentro del análisis de competencias se analizan dos tipos: personales (7) y sociales (8).

Tabla 5. Competencias analizadas en el estudio

Competencias personales	Competencias sociales
Autoestima	Empatía
Autoeficacia	Asertividad – expresión
Autonomía	Resistencia a la presión grupal
Responsabilidad	Capacidad de escucha y diálogo
Resiliencia	Respeto a los demás
Tolerancia	Resolución de conflictos – gestión
Gestión Emocional	Resolución de conflictos – creencia
	Colaboración

Cada una de ellas se compone de dos a tres ítems que se evalúan mediante una escala Likert de 5 puntos: desde *yo no soy así para nada a soy así, me siento totalmente representado*. Destacar que se trata de evaluar las autopercepciones en cada una de estas variables.

1.3 Metodología

El objetivo principal de nuestra investigación es analizar cuáles son las variables más asociadas al éxito escolar en los jóvenes de la muestra estudiada. Para ello, se ha decidido enmarcar la investigación desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa. La decisión de aunar ambos métodos y utilizar una metodología mixta parte de la idea de querer no solo desentrañar el efecto de las variables más utilizadas en la literatura sobre el éxito escolar sino también en buscar variables propias de nuestra muestra de estudio. Para lograrlo hemos podido contar con la colaboración de la Universidad Pontificia de Comillas de Madrid en la elaboración del cuestionario y del guion de las entrevistas en profundidad.

El muestreo que se aplicó fue el muestreo por conveniencia en jóvenes con edades entre 12 y 25 años que participan o han participado en alguno de los programas de alguna de las entidades de la red Jóvenes e Inclusión. Se ha optado por este muestreo debido a la facilidad de acceso a esta población de estudio.

El cuestionario, estructurado en cuatro bloques de variables, se desarrolló y operó a través de Microsoft Forms de manera autoaplicada, con la presencia de los técnicos de cada entidad encargados de resolver cualquier tipo de duda que el/la joven tuviera, interfiriendo así lo menos posible en su aplicación. Con este método se consiguió una muestra de 863 jóvenes que han participado voluntariamente y han sido informados debidamente sobre el objetivo de la investigación, el tratamiento de sus datos, el carácter anónimo de su participación y el derecho de desistir en cualquier punto del proceso. El cuestionario consta de treinta y cinco preguntas con el objetivo de ser lo más completo posible y llegar a las variables más interesantes de medir cuando hablamos de educación y responder de esta forma a nuestras preguntas de investigación. Una vez obtenidos los resultados, se han llevado

a cabo análisis paramétricos y no paramétricos mediante el programa IBM SPSS Statistics 25.

Nuestro objetivo nos lleva a plantear una serie de preguntas de investigación que contrastaremos con el análisis empírico que se presentará a continuación:

- H1: Hay diferencias estadísticamente significativas entre el GA y el GB en las variables de competencias individuales y en las educativas.
- H2: Hay diferencias estadísticamente significativas en la distribución de sujetos de los grupos A y B entre hombres y mujeres.
- H3: Hay diferencias significativas entre los jóvenes de 12-15 años, que no cursan actualmente Primaria, entre la vivencia que tuvieron durante sus estudios de Primaria y su vivencia educativa actual en Secundaria.
- H4: Existen diferencias significativas entre ser migrante o no respecto a pertenecer a los grupos A y B.

1.4 Participantes

a. Descripción muestra total

La muestra analizada ($n=863$) en este estudio se compone de un 49% ($n=419$) mujeres, un 50% ($n=430$) de hombres y 1% identificados con "otro" ($n=14$), con edades entre 12 y 25 años, divididos en dos grupos:

- Menores de 16, que incluye jóvenes de 12 a 15 años, inclusive y supone un 46% ($n=398$) de la muestra total.
- Mayores de 16, que incluye jóvenes de 16 a 25 años, inclusive y que supone un 54% ($n=465$) de la muestra total.

Gráfico 1. Distribución de frecuencias por género n=863



Gráfico 2. Distribución de frecuencias por edad n=863

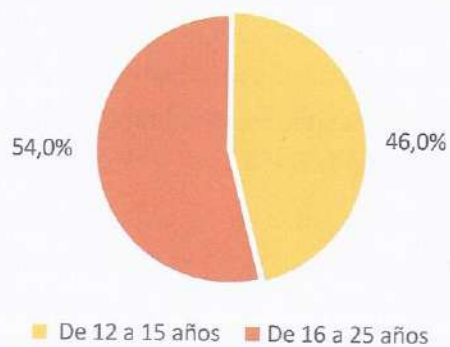


Gráfico 3. Distribución de frecuencias por zona de residencia n=863

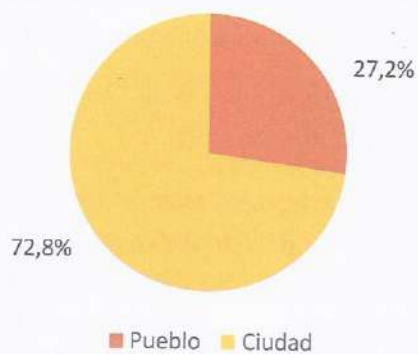


Gráfico 4. Distribución de frecuencias por origen n=863



En nuestra muestra encontramos un grupo de jóvenes que viven en ciudad (72,8%), de origen español (55,2%), que conviven con su grupo familiar (64,2%), compuesto mayoritariamente por progenitores y hermanos/as (33,8%), seguido de familias monoparentales (27,4%).

Gráfico 5. Distribución por convivencia n=863



Gráfico 6. Distribución por tipo de unidad familiar n=863



Los y las jóvenes de la muestra son estudiantes (65,8%), incluyendo a aquellos/as que estudian y trabajan a la vez, mayoritariamente en el nivel de ESO (54,9%).

Gráfico 7. Distribución ocupación n=863



Gráfico 8. Distribución niveles educativos actuales n=863



De aquellos/as que trabajan (11,1%), la mayoría trabajan por cuenta ajena y con contrato a jornada completa (48,6%), seguido de los que trabajan a tiempo parcial (40,1%). En cuanto a ingresos, tal como se esperaba, quienes trabajan a tiempo completo suelen cobrar 1.000 o más (64,9%) y quienes trabajan a tiempo parcial, suelen cobrar menos de 1.000 euros (98,2%). Lo que destaca es que casi un 40% de aquellos que trabajan por cuenta ajena con contrato a tiempo completo cobran menos de 1.000 euros (Tabla 6).

Gráfico 9. Distribución por tipo de trabajo n=863



Gráfico 10. Distribución por nivel de ingresos n=141



Los resultados obtenidos comparando los ingresos y el tipo de trabajo son los esperados. La mayoría de las personas que tienen un contrato a tiempo parcial cobran menos de 1.000€ al mes (98,2%) mientras que los jóvenes con un contrato a tiempo completo, reciben un salario mayor a 1.000€ (44,9%). La prueba de Ji-Cuadrado nos confirma las diferencias entre ambas variables ($p=0,000$; $\chi^2=63,984$) con una correlación fuerte ($C=0,557$).

Tabla 6. Niveles de ingreso por tipo de contrato en jóvenes trabajadores/as con o sin estudios simultáneos n=142

Categorías		Trabajo por mi cuenta (sin ser autónoma o autónoma)		Trabajo para otras personas con contrato a tiempo completo		Trabajo para otras personas con contrato a tiempo parcial		Trabajo para otras personas sin contrato	
		Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Ingresos	Menos de 1.000 € al mes	3	75,0%	24	34,8%	56	98,2%	12	100,0%
	1.000 € al mes	0	0,0%	14	20,3%	1	1,8%	0	0,0%
	Más de 1.000 € al mes	1	25,0%	31	44,9%	0	0,0%	0	0,0%
	Total	4	100,0%	69	100,0%	57	100,0%	12	100,0%

1.5 Resultados

1.5.1 Análisis del perfil de éxito - Grupo A VS. Grupo B

En este apartado se describen los resultados de la comparación del grupo A (GA) con el grupo B (GB).

i. Variables sociodemográficas

El GA y el GB son generalmente similares en cuanto a la distribución de las variables sociodemográficas. Así, nos encontramos con 137 mujeres y 131 hombres en el GA y con 127 mujeres y 152 hombres en el GB.

Gráfico 11. Distribución inter-grupos por género n=559



En ambos grupos gran parte de los/as jóvenes viven en ciudad. La **unidad de convivencia**² es mayoritariamente el grupo familiar en ambos casos (51,8% vs. 50,2% respectivamente). El **tipo de unidad familiar** también se distribuye de manera similar entre los dos grupos, donde la mayoría conviven con padre y/o madre y hermanos/as (es decir, familias biparentales —29,6% GA vs. 30,1% GB—, o monoparentales —26,1% GA vs. 24,5% GB—, junto con hermanos/as).

2 Para diferencias entre grupo A y B según grupo de convivencia, consultar aquí.

Gráfico 12. Distribución inter-grupal por núcleo de residencia

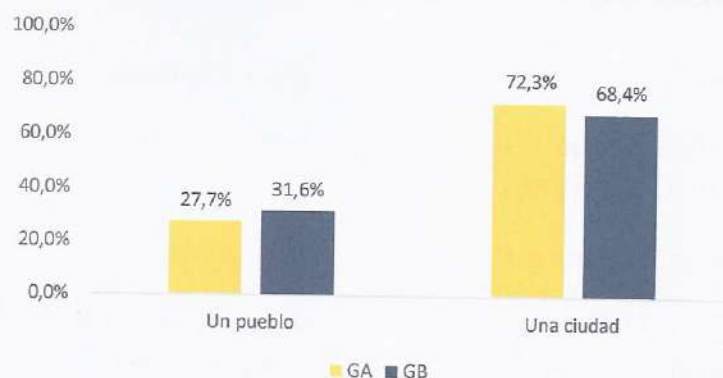


Gráfico 13. Distribución inter-grupal por tipo de unidad de convivencia

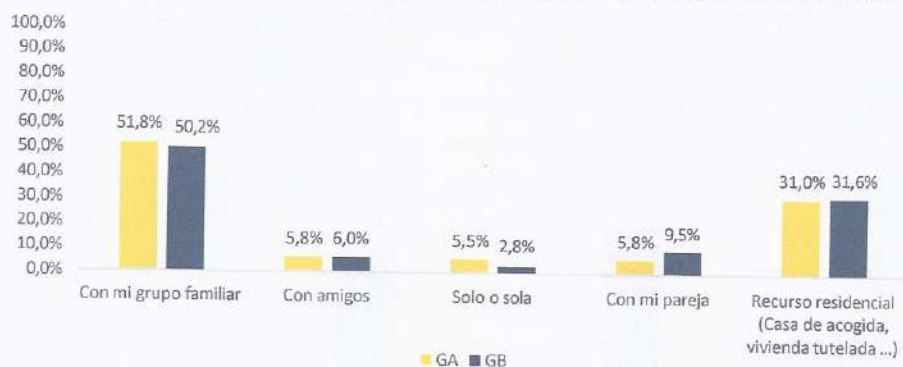
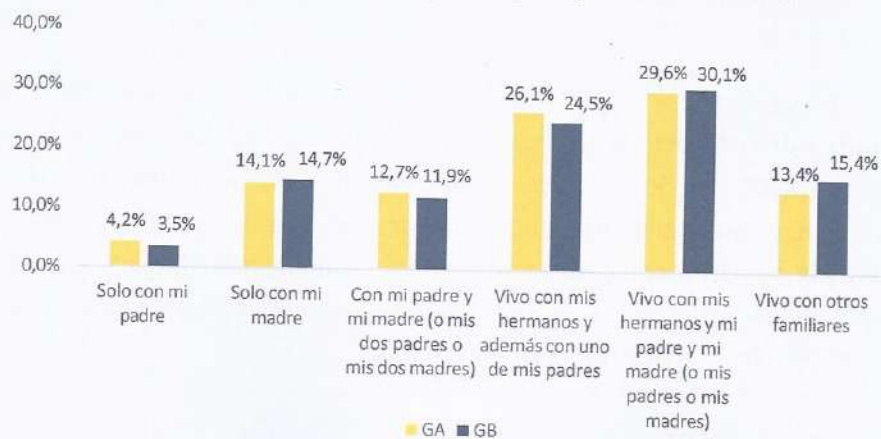


Gráfico 14. Distribución inter-grupal por tipo de unidad familiar



Se destacan diferencias en cuanto a **vivir solos o con pareja**. Un 5,5% del GA frente a un 2,8% en GB viven solos. En cambio, los valores se invierten en el caso de la pareja, donde el 9,5% del grupo de GB indica vivir con su pareja frente al 5,8% del GA.

Gráfico 15. Distribución inter-grupal convivencia pareja vs. solo/a



En cuanto a los estudios, el GA se compone de estudiantes (69,3%), gran parte de ellos y ellas en niveles de FP Básico y FP Medio. El 11,3% trabajan simultáneamente. En el GB se destaca el alto porcentaje de jóvenes que ni estudian ni trabajan, representando un 46,7% de la muestra y por encima del total de jóvenes estudiantes del GB (38,9%).

Gráfico 16. Distribución inter-grupal tipo de ocupación actual



En cuanto a los niveles de estudio, observamos que el GB está estudiando en la ESO (46,4%), a diferencia del GA, donde los y las jóvenes están más repartidas entre FP Básica y Media (24,2% y 26,3% respectivamente).³ Según el análisis de Ji-Cuadrado afirmamos que existen diferencias entre los estudios que están estudiando los jóvenes y encontrarse dentro del GA y GB ($p=0,000$; $\chi^2=136,372$) con una correlación fuerte entre ellas ($C=0,550$).

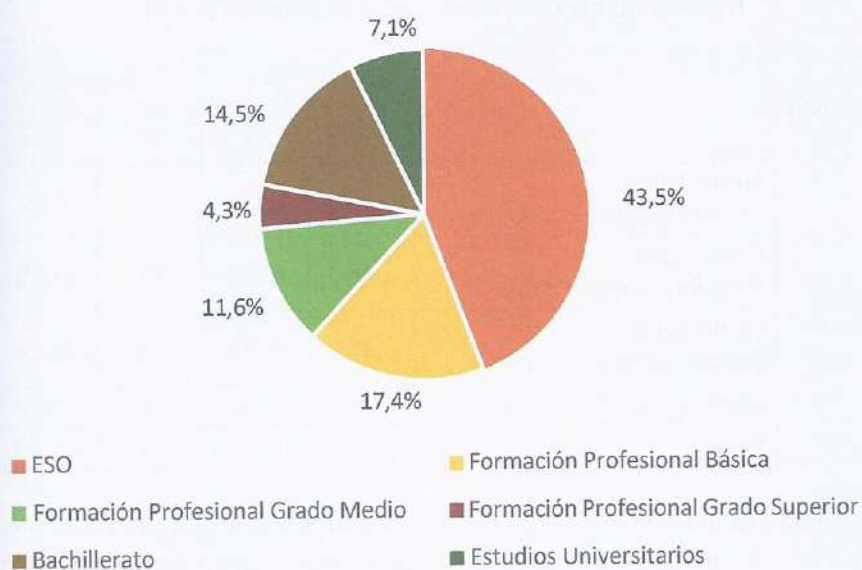
Gráfico 17. Distribución inter-grupal nivel de estudios actual



Un 36,5 % del GA está **trabajando** actualmente, frente al 14,4% en el GB⁴. Las personas trabajadoras del GA han estudiado hasta la ESO antes de empezar a trabajar (43,5 %), aunque también nos encontramos con el haber alcanzado otros niveles superiores.

- ³ Las frecuencias en niveles educativos de primaria y universidad vienen determinadas por los criterios de inclusión para los grupos A vs. B.
- ⁴ Los porcentajes indicados hacen referencia a la suma entre el porcentaje de personas que están trabajando y aquellas que están trabajando y estudiando simultáneamente (Gráfico 16).

Gráfico 18. Distribución del nivel educativo alcanzado antes de trabajar en el GA



De los y las jóvenes del grupo A que están trabajando, la mayoría de nuestra muestra lo hace por **cuenta ajena con contrato a jornada completa** (48%) y se observan porcentajes similares en el GB (51,2%). En el caso del trabajo por cuenta ajena con contrato a tiempo parcial, es el GA (42%) el que muestra mayores puntos porcentuales (Tabla 8).⁵

5 A tener en cuenta que el número de frecuencias es muy diferente entre los grupos (Tabla 8).

Tabla 7. Distribución inter-grupal según tipo de trabajo/
contrato laboral. Muestra formada por jóvenes que están
trabajando con o sin estudios simultáneos n=141

Categorías		Grupo A		Grupo B	
		Frec.	%	Frec.	%
Tipo de contrato	Cuenta propia - Sin ser autónomo o autónoma	3	3,0%	1	2,4%
	Cuenta ajena - Contrato a tiempo completo	48	48,0%	21	51,2%
	Cuenta ajena - Contrato a tiempo parcial	42	42,0%	15	36,6%
	Cuenta ajena - Sin contrato	7	7,0%	4	9,8%
	Total	100	100,0%	41	100,0%

Si seleccionamos solo a aquellas personas que solo trabajan y excluimos a quienes también estudian (se espera que trabajen más a tiempo parcial), observamos que el GA sigue registrando menores porcentajes que el GB (58% vs 63%; Gráfico 19) y, por tanto, la diferencia se hace más patente: **más jóvenes de GB tienen contratos a jornada completa.**

Gráfico 19. Distribución de jóvenes trabajadores
con contrato a tiempo completo



La t
A acabar
son más
70,7% vs
6 puntos
ii. Variabl
Para
muestra,
económ
y el GB
pLevene=
d=0,304)
El C
cuanto a
que la sit
el GA, au
bajo.

Valoración negativa-positiva

5,00
4,00
3,00
2,00
1,00

La tendencia en cuanto a los **ingresos** es que los jóvenes del grupo A acaben ganando más que el GB. En ingresos inferiores a 1.000 euros son más los y las jóvenes del grupo B quienes cobran estas cantidades (GB 70,7% vs GA 65%). En ingresos de 1.000 euros o más, el GA supera en casi 6 puntos al GB (GA 35% vs GB 29,3%).

ii. Variables familiares

Para conocer la **situación sociofamiliar** de las y los jóvenes de la muestra, se ha evaluado la percepción de la juventud sobre 5 áreas: empleo, economía, vivienda, salud y clima familiar. Las diferencias entre el GA y el GB se concentran en 2 de las 5 áreas, —**empleo** ($t=2,838$; $p=0,005$; $pLevene=0,163$; $d=0,257$) y **economía** ($t=3,009$; $p=0,003$; $pLevene=0,156$; $d=0,304$)—.

El GA indica que sus familias se encuentran en mejor situación en cuanto a estas dos áreas en comparación con el GB. Ello podría indicar que la situación sociofamiliar en cuanto a empleo y economía es mejor en el GA, aunque los resultados muestran un tamaño de efecto de magnitud bajo.

Gráfico 20. Percepción de la economía familiar



Gráfico 21. Percepción del empleo familiar



En ambos grupos, los y las jóvenes **desconocen el nivel formativo que han alcanzado sus madres y padres** (padre: GA 43.1%, GB 46.7%; madre: GA 32.8%, GB 35.8%). Si nos fijamos en el **nivel formativo de padres y madres** según la información proporcionada por las y los jóvenes, observamos una diferencia de tendencia entre los dos grupos; es decir, en los niveles inferiores de educación (sin estudios o primaria) se encuentran más padres y madres del GB. A partir de la ESO, en el GA hay tanto más madres como padres en todos los niveles de estudios (ESO, FP, Bachillerato y Universidad).

Gráfico 22. Distribución inter-grupal nivel educativo padres



Educación

C
observ
con el
media
pLeve
d=0,3
del GE

Gráfico

Media del nivel educativo de

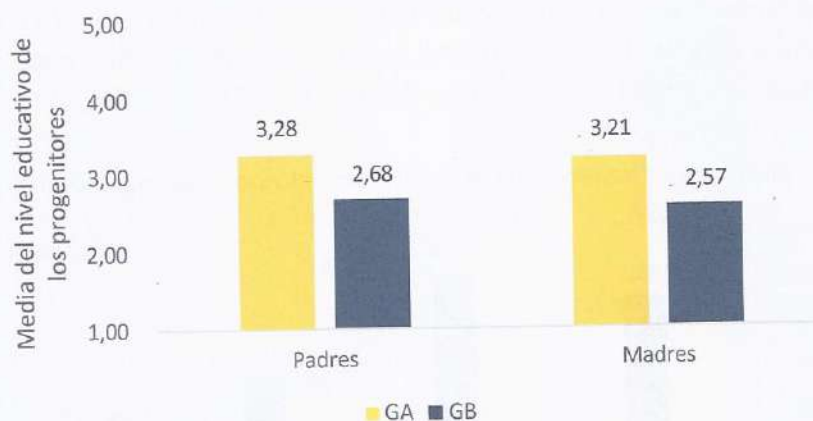
6 Aur
la re

Gráfico 23. Distribución inter-grupal nivel educativo madres



Como aspectos familiares diferenciales entre el GA y el GB, también observamos que el **nivel educativo de los progenitores está relacionado con el éxito** de los y las jóvenes en riesgo. Un análisis de diferencias de medias indica que en el GA el nivel de estudios del padre ($t=3,194$; $p=0,002$; $pLevene=0,462$; $d=0,35$) y de la madre ($t=3,786$; $p=0$; $pLevene=0,041^6$; $d=0,38$) es generalmente superior al nivel de estudios de los progenitores del GB.

Gráfico 24. Distribución inter-grupal nivel educativo de padres y madres



6 Aunque en ambos casos la magnitud del tamaño de efecto está más cerca del nivel medio, solo la relación "estudios padre y GA" cumple el supuesto de homocedasticidad.

Los niveles de estudios de los padres y de las madres difieren entre sí, lo que puede indicar alguna relación con los roles de género. **En el caso de los padres, la mayor diferencia entre el GA y GB se da en la ESO (16,1% frente a 9,8%).** En cambio, en el caso de las madres, la mayor magnitud en puntos de porcentaje se da en el nivel universitario (GA 10,2% frente a GB 3,2%).

Tabla 8. Diferencias porcentuales entre nivel de estudios de padres y madres

Categorías		Padres	Madres
Nivel estudios de los progenitores	Educación Primaria	-1,0%	-3,4%
	Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	6,3%	1,3%
	Formación Profesional	3,1%	3,5%
	Bachillerato	1,2%	0,6%
	Estudios Universitarios	2,7%	7,0%

También preguntamos a los y las jóvenes sobre sus amistades: la percepción de apoyo y la amplitud de sus grupos de amistades. Así, en el GA, las personas indican tener pocas **amistades**, pero buenas (66,1%), muy similar a lo que ocurre en el GB (60,7%). En el caso del **apoyo percibido**, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Ambos grupos indican que sus amistades les apoyan, aunque a veces no saben cómo ayudarles (GA 46,7% vs. GB 41,4%), seguido de la percepción de que sus amistades les apoyan y les ayudan totalmente (GA 37,6% vs. GB 36,1%).

Gráfico 25. Percepción del apoyo recibido por sus amistades



La amplitud del grupo de amistades muestra una distribución porcentual parecida entre los grupos, con una mayoría de jóvenes indicando tener pocas amistades, pero buenas (GA 66,1% vs. GB 60,7%), seguido de tener un buen grupo de amistades (GA 24,8% vs. GB 24,2%) y de tener amistades solo para divertirse (GA 6,6% vs. GB 10,9%).

iii. Competencias personales

De siete competencias personales, dos podrían caracterizar a la juventud en riesgo con éxito escolar: la **autoeficacia** ($t=2,479$; $p=0,013$; $pLevene=0,272$; $d=0,23$) y la **autonomía** ($t=4,133$; $p=0,00$; $pLevene=0,745$; $d=0,42$), registrándose mayores puntuaciones en el GA. Así, la juventud del grupo A parece tener mayor percepción de autoeficacia y autonomía; la autonomía indica mayor tamaño de efecto, ya que su magnitud es cercana a valores medios, a diferencia de la magnitud baja de la autoeficacia. No se observan diferencias en cuanto a autoestima, responsabilidad, tolerancia, gestión emocional o resiliencia.

Gráfico 26. Percepción de la autoeficacia personal



Gráfico 27. Percepción de la autonomía personal



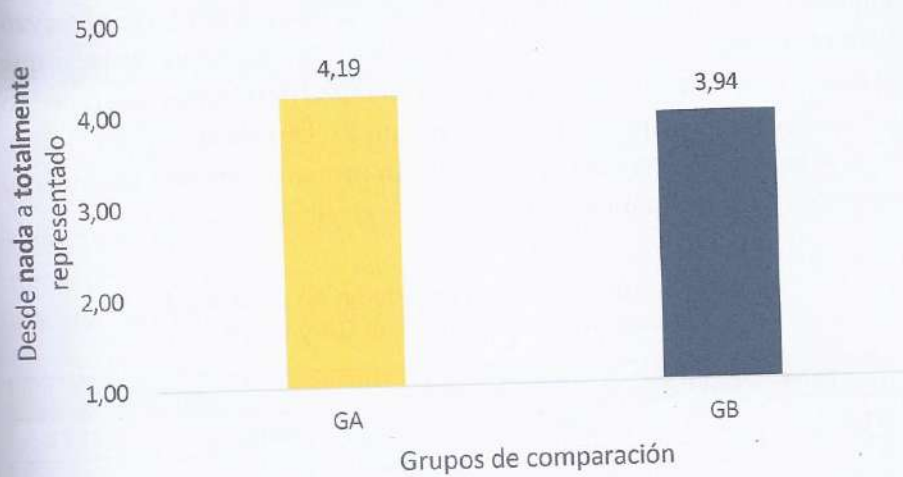
iv. Competencias sociales

Se han medido 8 competencias sociales que la evidencia indica que están relacionadas con el éxito escolar: empatía, asertividad/expresión, resistencia a la presión grupal, capacidad de escucha y diálogo, respeto a los demás, resolución de conflictos como gestión, resolución de conflictos como creencia y colaboración. Son tres las que muestran diferencias significativas entre el GA y el GB. Primero, la capacidad de **resistencia a la presión grupal** se registra como mayor en el GA, aunque la magnitud del tamaño de efecto es nulo ($<0,01$) y, por tanto, no parece una competencia de gran relevancia para el éxito. Segundo, el **respeto hacia los demás** ($t=3,480$; $p=0,001$; $pLevene=0,145$; $d=0,36$) y la **capacidad de escucha y diálogo** ($t=2,305$; $p=0,001$; $pLevene=0,156$; $d=0,27$) también muestran mayores puntuaciones en el GA que en el GB. En el primer caso, el tamaño de efecto es medio-bajo y es mayor que en el caso del *respeto hacia los demás*. Dicho de otro modo, dos competencias sociales que caracterizan al GA en la muestra analizada son la capacidad de escucha y diálogo y el respeto hacia los demás, aunque parece que el *respeto hacia los demás* tiene mayor impacto.

Gráfico 28. Percepción de la resistencia a la presión grupal



Gráfico 29. Percepción del respeto hacia los demás





v. Variables educativas

En nuestra muestra encontramos jóvenes que han repetido curso y también que no lo han hecho. Aunque entre el GA y el GB no se observan diferencias significativas en el número de años de repetición, destacar que en nuestra muestra nos encontramos con la mitad del GA que han repetido curso (49,3%) y este porcentaje aumenta un 21,9% más en el GB (71,2%). En el caso de haber repetido curso tanto en primaria como en secundaria, nos encontramos con un aumento del 9,2% en el GB.

Tabla 9. Porcentajes de repetición en cada nivel educativo en la muestra, el GA y el GB

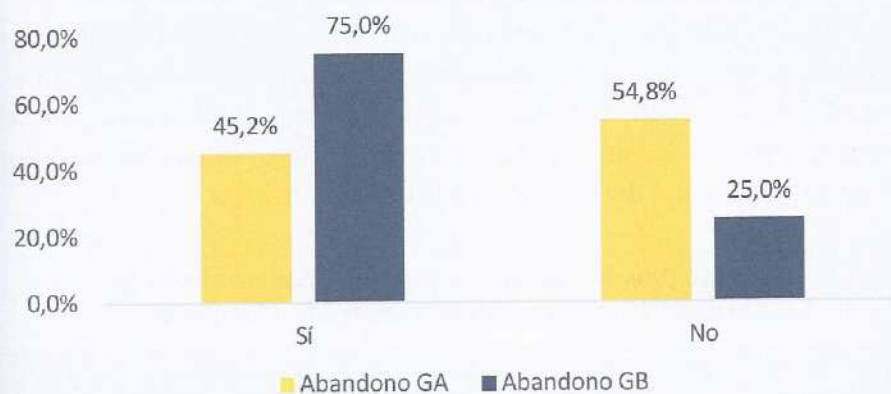
Muestra (863)		GA (274)		GB (285)	
Comp.	Sí 55,7%	Comp.	Sí 49,3%	Comp.	Sí 71,2%
1º	17,8%	1º	10,6%	1º	13%
2º	22,1%	2º	23%	2º	33,3%
ambos	15,8%	ambos	15,7%	ambos	24,9%

En el GA nos encontramos con más jóvenes que no abandonaron nunca los estudios (54,8%) que en el GB (25%). En el caso de los y las jóvenes que indican **abandono escolar**⁷ la relación se invierte: un 45,2%

⁷ En este caso, la muestra analizada se compone solo de jóvenes que ni estudian ni trabajan o están trabajando actualmente...

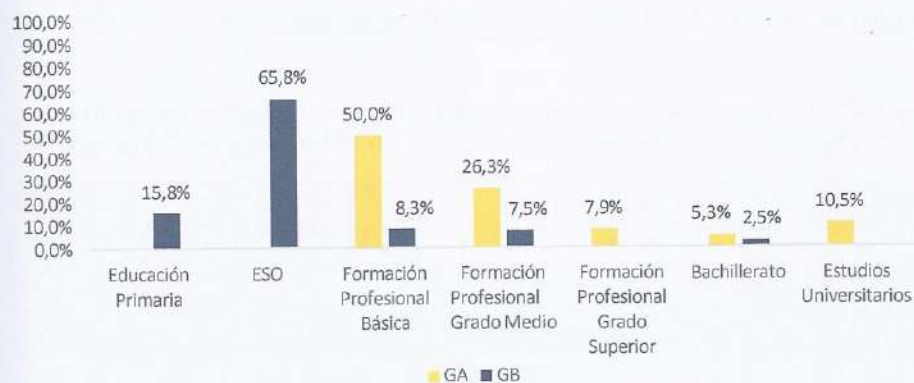
del GA y un 75% del GB ha abandonado los estudios en algún momento (Gráfico 31). Análisis más robustos nos indican que sí que existen diferencias entre ser del GA y del GB y haber abandonado los estudios o no ($p=0,000$; $\chi^2=21,377$) con una correlación débil entre ambos ($C=0,284$).

Gráfico 31. Distribución inter-grupal abandono escolar



Si nos enfocamos en el nivel educativo en el que abandonaron (Véase Gráfico 32), en el caso de GB nos encontramos que la mayoría de los y las jóvenes abandona en la ESO (65,8%) mientras que el GA abandona en la Formación Profesional Básica (50,0%). Analizando de forma más exhaustiva, podemos afirmar que existen diferencias entre ser del GA y del GB y el nivel formativo en el que se ha abandonado ($p=0,000$; $\chi^2=89,631$) con una correlación fuerte entre ambos ($C=0,602$).

Gráfico 32. Distribución inter-grupal del nivel educativo de abandono



Otra cuestión relacionada con la educación analizada es el tipo de colegio en el que se ha estudiado en primaria y secundaria (privado, público o concertado) y el ir al colegio antes de los 6 años. A nivel de frecuencias, tenemos una mayoría de jóvenes que han estudiado en un colegio público (GA 75,5% vs. GB 82,5%) y que sí han ido al colegio antes de los 6 años (GA 89,8% vs. GB 86,2%).

A los y las jóvenes de este estudio se les ha preguntado sobre el **valor/importancia** que conceden o han concedido a siete (7) vivencias educativas. Así, el GA indica conceder mayor importancia que el GB a *tener buenas notas*, a la posibilidad de *suspender* y de *repetir curso*, aunque en todos los casos las magnitudes del tamaño de efecto son muy bajas.

Tabla 10. Diferencias de medias y tamaños de efecto de la importancia concedida a vivencias educativas

Categorías		t	Lévene	P valor	D de Cohen
Importancia concedida a la educación	Tener buenas notas	2,545	0,284	0,011	0,211
	Suspender	2,698	0,974	0,007	0,219
	Repetir curso	2,885	0,537	0,004	0,241

Además del valor concedido a ciertas vivencias, también se requirió indicar si se ha experimentado en mayor o menor medida ciertas vivencias educativas. La Tabla 12 muestra los resultados de mayor importancia estadística con respecto a las vivencias en primaria, de manera global, específica y también de manera agrupada. Por otro lado, la Tabla 13 muestra los mismos datos evaluados para la etapa de secundaria.

Tabla 11. Vivencias educativas significativas en primaria: estadísticos. En azul se indican los resultados con un tamaño de efecto mayor

	t	Lévene	P valor	D de Cohen
Vivencia global				
Suma de vivencias de primaria	4,072	0,877	0,000	0,360

Vivencias agrupadas de primaria				
Dificultades de aprendizaje	-3,438	0,801	0,001	-0,288
Motivación para estudiar	3,958	0,654	0,000	0,331
Rendimiento académico	5,024	0,161	0,000	0,416
Vivencias específicas de primaria				
Tenía interés por aprender más cosas nuevas	2,387	0,386	0,017	0,202
Solía sacar buenas notas	4,501	0,168	0,000	0,371
Solía suspender	-4,269	0,124	0,000	-0,363
Faltaba a clase	-3,888	0,148	0,000	-0,330
Me llevaba bien con mis profesores y profesoras	3,261	0,497	0,001	0,276
Me costaba mucho entender las asignaturas	-3,217	0,406	0,001	-0,272
Tuve algunos problemas de aprendizaje	-2,559	0,166	0,011	-0,213

Tabla 12. Vivencias educativas significativas en secundaria: estadísticos

	t	Lévene	P valor	D de Cohen
Vivencia global				
Suma de vivencias de secundaria	4,706	0,017	0,000	0,397
Vivencias agrupadas de secundaria				
Dificultades de aprendizaje	-3,228	0,557	0,001	-0,279
Integración o satisfacción con el entorno	3,200	0,056	0,001	0,277
Motivación para estudiar	4,601	0,282	0,000	0,394
Rendimiento académico	5,457	0,212	0,000	0,464
Vivencias específicas de secundaria				
Me siento a gusto y contento en el colegio/ instituto	2,977	0,178	0,003	0,258
Me gusta estudiar	3,076	0,329	0,002	0,270
Tengo interés por aprender más cosas nuevas	3,031	0,444	0,003	0,262
Me cuesta mucho entender las asignaturas	-2,914	0,975	0,004	-0,255
Suelo sacar buenas notas	4,757	0,847	0,000	0,400
Apruebo todo siempre	5,026	0,468	0,000	0,424
Suelo suspender	-4,895	0,659	0,000	-0,419

En nuestro estudio observamos diferencias en la **vivencia educativa global**, donde el GA indica haber tenido una mejor vivencia tanto en primaria como en secundaria comparado con el GB. No obstante, las **vivencias en la etapa de secundaria** se muestran ligeramente diferentes ya que, aunque se observen **diferencias significativas** y un **tamaño de efecto medio-bajo**, no se cumple el supuesto de homocedasticidad ($p_{\text{Levene}} < 0,05$).

Gráfico 33. Vivencia global en primaria



Por otro lado, el análisis de las vivencias agrupadas en primaria (Tabla 11) subraya el **rendimiento académico** como mejor vivencia informada por el GA, con un tamaño de efecto medio. La **motivación para estudiar** también se observa mayor en el caso del GA, aunque con tamaño de efecto menor.

En el caso de las vivencias agrupadas en secundaria (Tabla 12), reciben mejor valoración del GA las mismas vivencias que se valoraron mejor en primaria: **rendimiento académico** y la **motivación para estudiar**. En ambos casos se trata de magnitudes del tamaño de efecto casi medios. En esta etapa, las **dificultades de aprendizaje** y la **integración en el entorno** también se observan diferentes entre el GA y el GB, pero con un tamaño de efecto menor. En el primer caso, es el GB que indica mayores dificultades de aprendizaje ($d=-0,28$) y en el segundo caso, es el GA que indica percibir mayor integración con el entorno ($d=0,28$).

El análisis más detallado de cada vivencia específica nos indica que las experiencias relacionadas con “sacar buenas notas” son propias del GA, tanto en primaria ($d=0,37$), como en secundaria ($0,4$). También se observa un efecto similar en cuanto a “suspender”, donde el GA indica haber suspendido significativamente menos que el GB en primaria ($d=0,36$) y en secundaria ($d=-0,419$).

Gráfico 34. Resultados comparativos del ítem “Solía sacar buenas notas” en primaria



Gráfico 35. Resultados comparativos del ítem “Suelo sacar buenas notas” en secundaria



Gráfico 36. Resultados comparativos del ítem
"Solía suspender" en primariaGráfico 37. Resultados comparativos del ítem
"Suelo suspender" en secundaria

Otras vivencias no coinciden entre primaria y secundaria. Esto es, *Faltaba a clase* se observa diferente entre los grupos en primaria, con mayores puntuaciones en el GB ($t=-3,838$; $p=0,00$; $pLevene=0,148$; $d=-0,33$). En cambio, en secundaria es el ítem *Apruebo todo siempre* el que se observa diferente entre grupos, con mayores puntuaciones en el GA ($t=5,026$; $p=0,00$; $pLevene=0,468$; $d=0,424$).

En general, **aquellas vivencias consideradas positivas y asociadas al éxito escolar**, como sentirse integrado/a, sentir interés y motivación o buenos resultados académicos, **muestran mayores puntuaciones en el GA**. Por otro lado, vivencias que hablan de resultados académicos negativos y/o dificultades de aprendizaje **muestran puntuaciones más altas en el GB**. No obstante, aparte de las vivencias anteriormente descritas, las restantes también indican diferencias estadísticamente significativas, pero con tamaños de efecto bajos ($d=[0,20;0,33]$).

Aunque en la comparación intergrupar del grupo A y el B **no se observa efecto alguno de la implicación familiar**, comparando esta vivencia intra-grupo de ambos grupos hemos observado resultados similares entre sí. La implicación familiar **es mayor en primaria** que en secundaria dentro de ambos grupos indicando que no guarda relación alguna.

1.5.2 Comparación grupos A y B por tipo de unidad de convivencia

Analizamos el impacto que puede tener el vivir con la familia en las diferentes variables medidas. El GA que convive con la familia muestra mayores puntuaciones en:

- Variables sociofamiliares: situación familiar global, empleo y economía.
- Competencias personales: autonomía y autoeficacia.
- Competencias sociales: empatía y resistencia a la presión grupal.
- Variables educativas: vivencias globales en primaria y secundaria, motivación para estudiar y rendimiento académico en ambos niveles educativos. Destaca que, tanto en primaria como en secundaria, las dificultades de aprendizaje muestran mayores puntuaciones en el grupo B.

undaria. Esto
en primaria,
Levene=0,148;
siempre el que
nes en el GA

• Tabla 13. Diferencias sig. entre GA y GB en jóvenes que conviven con su familia

	t	Lévene	P valor	D de Cohen
VARIABLES SOCIOFAMILIARES				
Situación familiar global	2,789	0,1360	0,006	0,293
Empleo	3,444	0,2300	0,001	0,407
Economía	3,866	1,0000	0,00	0,416
Autonomía	4,151	0,7420	0,00	0,445
Autoeficacia	2,482	0,1370	0,014	0,272
Empatía	2,226	0,7850	0,027	0,255
Resistencia a la presión grupal	2,04	0,5130	0,042	0,221
VIVENCIAS DE PRIMARIA				
Vivencia global en primaria	4,031	0,2780	0	0,483
Motivación para estudiar	3,984	0,0730	0	0,453
Rendimiento académico	4,906	0,6760	0	0,566
Dificultades de aprendizaje	-2,621	0,5610	0,009	-0,315
VIVENCIAS DE SECUNDARIA				
Vivencia global secundaria	3,814	0,7530	0	0,435
Motivación para estudiar	-2,375	0,3430	0,018	-0,289
Rendimiento académico	3,814	0,3470	0	0,456
Dificultades de aprendizaje	3,896	0,6150	0	0,453

Si analizamos las mismas comparaciones en el caso de los jóvenes que viven en recursos residenciales del GA versus GB, encontramos muy pocas diferencias. Es el caso del respeto hacia los demás, con mayores puntuaciones para el GA y las vivencias relacionadas con el rendimiento académico en la etapa de secundaria, también con puntuaciones más altas para el GA.

Tabla 14. Diferencias sig. entre el GA y GB en jóvenes que viven en recurso residencial

	t	Lévene	P valor	D de Cohen
VIVENCIAS DE SECUNDARIA				
Respeto hacia los demás	2,057	0,901	0,041	0,302
Rendimiento académico	2,198	0,662	0,029	0,360

1.5.3 An

Con f
intragrup
(EA) y de
tramos co
extranjera.
jóvenes na
variables e
resultados

i. Variables

- En el
proba
grupo
grupo
AEA
- Los p
mane
más j
lado,
y má
- En el
igual
un p
nado
grup
Tam
(18,8

1.5.3 Análisis del perfil de éxito por origen

Con foco en el origen de los y las jóvenes, analizamos la comparación intragrupo A, donde nos encontramos con: nacionales (NA), extranjeros (EA) y de ascendencia extranjera (AEA). En nuestra muestra nos encontramos con 221 jóvenes extranjeros/as y 166 jóvenes de ascendencia extranjera. Comparten características sociodemográficas con la muestra de jóvenes nacionales ($n=476$) y, por ello, se omite la descripción de algunas variables en cada muestra comparada. A continuación, se describen los resultados más destacables.

i. Variables sociodemográficas

- En el caso de **los estudios actuales**, a mayor nivel educativo más probable que se trate de jóvenes del grupo NA. Así, la mayoría del grupo NA se encuentran en FP Medio (27,6%), la mayor parte del grupo EA se encuentra en FP Básica (27,1%) y en el caso del grupo AEA en la ESO (34,6%)⁸.
- Los porcentajes en **ocupación actual** se distribuyen de la siguiente manera: más jóvenes del grupo NA estudian (59,6% vs. EA 47,6%) y más jóvenes del grupo EA trabajan (33,3% vs. NA 23,6%). Por otro lado, más jóvenes NA trabajan y estudian a la vez (12,4% vs. EA 9,5%) y más jóvenes del EA ni trabajan ni estudian (9,5% vs. NA 4,3%).
- En el caso del **abandono escolar**, las diferencias en frecuencia son iguales entre los dos grupos (NA 44,4% vs. EA 44,4%). Lo que marcaría un poco más la diferencia es que el nivel en que más se han abandonado los estudios en el grupo EA es FP Básica (62,5%), a diferencia del grupo NA que se reparten entre la FP Media (45%) y FP Básica (35%). También el grupo EA destaca por un alto abandono en universidad (18,8% vs. 5% del grupo NA).

8 El grupo AE no se incluye en la mayor parte de los análisis ya que el número de muestra es muy inferior a los demás grupos.

ii. Competencias personales y sociales

En el caso de las competencias, no encontramos diferencias significativas para las competencias personales, pero sí para dos de las competencias sociales entre los grupos NA y EA: **la empatía** y el **respeto a los demás**. En los dos casos, el tamaño de efecto es bajo.

La autoestima obtiene mayores puntuaciones en el caso de los migrantes del grupo A. En cambio, la empatía y el respeto hacia los demás puntúan más en los jóvenes del grupo A no migrantes.

Tabla 15. Diferencias sig. de medias en variables de competencias: NA vs. EA

Nacionales A vs. Extranjero A	t	P valor	D de Cohen
Competencias sociales			
Empatía	2,631	0,009	0,34
Respeto a los demás	2,889	0,004	0,36

iii. Variables educativas

La vivencia global educativa muestra diferencias en el caso de secundaria entre el grupo NA y EA. La tabla siguiente indica las vivencias en secundaria que muestran diferencias significativas. Los tamaños de efecto son generalmente bajos, a excepción de la motivación para estudiar en secundaria con un tamaño de efecto medio-bajo.

Tabla 16. Diferencias sig. de medias en variables educativas: NA vs. EA

Nacionales A vs. Extranjero A	t	P valor	D de Cohen
Vivencias en Secundaria			
Vivencia global en Secundaria	-2,853	0,005	-0,332
Integración y satisfacción con el entorno	-2,372	0,018	-0,296
Motivación para estudiar	-2,929	0,004	-0,380

Las vivencias educativas mencionadas anteriormente son las mismas que presentan diferencias estadísticamente significativas cuando comparamos entre el grupo EA y EB, con mayores puntuaciones para el grupo EB, excepto en el caso de la motivación para estudiar. En este último caso, se trata del rendimiento académico con mayores puntuaciones para el grupo EB.

Tabla 17. Diferencias sig. de medias en variables de educación: EA vs. EB

Extranjeros A vs. Extranjero B	t	P valor	D de Cohen
Vivencias en Secundaria			
Vivencia global en Secundaria	2,352	0,02	0,23
Integración y satisfacción con el entorno	2,539	0,01	0,36
Rendimiento académico	2,861	0,00	0,39

1.5.4 Análisis del perfil de éxito por género

En este apartado se describen resultados basados en comparaciones de género binario (hombre y mujer) con respecto al grupo A y B; tanto a nivel intragrupal (p. ej. mujer del grupo A vs mujer del grupo B) como inter (hombre y mujer del grupo A). También se debe destacar que este análisis excluye a aquellas personas que han indicado "otro" como referencia al género por un número de muestra inferior al necesario para un análisis estadísticamente fiable ($n > 30$).

Comparaciones hombres y mujeres en el grupo A (intra)

i. Variables sociodemográficas

El análisis de esta sección se basa en una muestra $n=264$, compuesta por 137 mujeres y 127 hombres, ambos pertenecientes al GA. La mayoría indican estar estudiando actualmente con un porcentaje muy similar entre H y M (58,8% vs. 57,7%). El siguiente grupo más representado es el de jóvenes que actualmente trabajan, con una composición de 31,3% H y 19% M. La muestra también está compuesta por jóvenes que estudian y trabajan a la vez o no se encuentran en ninguna de las situaciones. En ambos casos, **las mujeres representan el doble con respecto a los hombres.**

Gráfico 38. Comparación tipo de ocupación:
hombres y mujeres en el grupo A



De las personas jóvenes que trabajan, se destaca que los HA tienden a tener un trabajo con contrato a tiempo completo (HA 60% vs. MA 34%) a diferencia de las MA, que tienden a tener un trabajo con contrato a jornada parcial (MA 57,4% vs. HA 28%). En ambos casos se trata de trabajo por cuenta ajena. A su vez, existe una diferencia entre los porcentajes de HA y MA según el tipo de trabajo que tienen ($p=0,019$; $\chi^2=9,919$) con una correlación moderada entre ellos ($C=0,305$).

Gráfico 39. Comparación tipo de trabajo/contrato:
mujeres y hombres en el grupo A



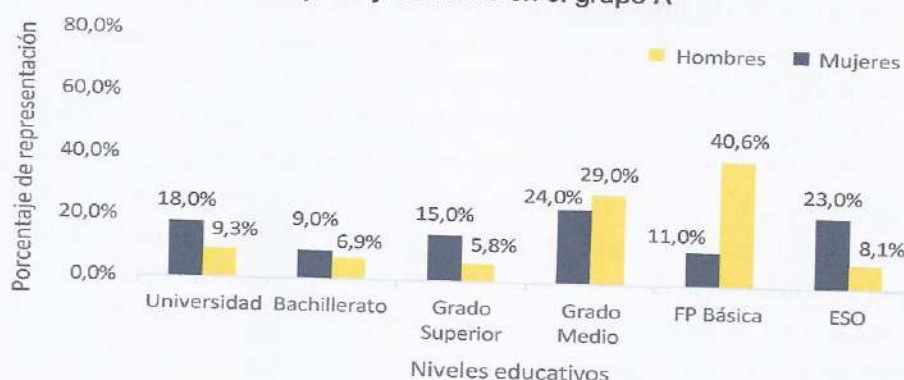
Entre la juventud que actualmente estudia, (incluyendo a quienes trabajan simultáneamente) nos encontramos con una distribución diferente en función del género. Así, en el grupo de MA nos encontramos con un gran grupo de estudiantes de FP Medio (24%) y ESO (23%). En el grupo de HA, la mayoría están estudiando FP Básica (40,6%), seguido de FP Medio (29,0%). También se observan diferencias intergénero muy marcadas en cuanto a puntos porcentuales; por ejemplo, en la FP Básica hay más HA con una diferencia de casi 30 puntos (Gráfico 42) y en la ESO hay más MA con una diferencia de casi 15 puntos (Gráfico 42). Análisis más robustos indican una diferencia entre los porcentajes de HA y MA según el nivel educativo que tienen ($p=0,000$; $\chi^2=29,636$) con una correlación moderada entre ellas ($C=0,371$).

Gráfico 40. Estudios actuales: mujeres en el grupo A



Gráfico 41. Estudios actuales: hombres en el grupo A



Gráfico 42. Comparación nivel de estudios actual:
mujeres y hombres en el grupo A

Dado que la mayor parte de la muestra que abandonó los estudios antes de concluir un determinado nivel educativo se encuentra en el GB ($n=120$)⁹ analizamos la distribución por niveles educativos y género. La muestra se compone de $n=56$ M y $n=63$ H. Observamos que la mayoría de los y las jóvenes han abandonado los estudios en la ESO. Por otro lado, las diferencias por género en puntos porcentuales indican que las mujeres abandonan los estudios más que los hombres en educación primaria, FP Básica y Bachillerato. Los hombres superan a las mujeres en abandono en la ESO y FP de Grado Medio.

Gráfico 43. Comparación nivel de estudios
de abandono y género en el GB

⁹ Las personas que han respondido sobre el nivel educativo en el que abandonaron los estudios son aquellas que ni estudian ni trabajan o bien que solo trabajan.

En cuanto a la convivencia, no encontramos diferencias de género entre tipo de unidad de convivencia, ni tampoco en cuanto al tipo unidad familiar con la que se convive.

2. Variables familiares

En el ámbito de la familia, pedimos a las personas participantes que piensen en su familia y en su situación actual para valorar 5 aspectos de importancia acorde a la bibliografía científica: **empleo, economía, vivienda, salud y clima familiar**. Aunque en el GA destacaban mejores valoraciones de la economía y la situación laboral de la familia, el análisis por género muestra diferencias solo en la valoración de la salud familiar ($t=2,092$; $p=0,037$; $pLevene=0,764$; $d=0,28$), con una valoración más positiva de los HA con respecto a las MA. Ninguna otra dimensión sociofamiliar se muestra diferencial con respecto al género y tampoco se observan diferencias en la situación sociofamiliar como percepción global.

Gráfico 44. Comparación valoración de la salud familiar: hombres y mujeres en el grupo A



Por otro lado, además de la tendencia encontrada en el GA con respecto al nivel de estudio de la madre y del padre (i.e. el GA suele tener progenitores con mayor nivel educativo), observamos diferencias de género en función del nivel educativo del padre, pero no de la madre. Así, **las MA suelen tener padres con mayores niveles educativos** y no se da la misma tendencia en los HA.

Aunque no podemos indicar una relación causal, esta tendencia, con un tamaño de efecto bajo, indica que, a mayor nivel educativo de los

padres, mayor probabilidad de tener éxito escolar siendo mujer ($t=-2,151$; $p\text{ valor}=0,03$; $p\text{ Levene}=0,769$; $d=-0,32$).

Gráfico 45. Comparación del nivel educativo del padre: hombre y mujeres en el grupo A



iii. Competencias personales

Entre las competencias personales, **la autoestima, la resiliencia y la gestión emocional** muestran diferencias estadísticamente significativas entre HA y MA. El mayor impacto de entre las competencias analizadas proviene de la autoestima, con el tamaño de efecto más alto de entre todas las variables, aunque con una magnitud media. Así, los HA tienen mayor autoestima que las MA. La resiliencia y la gestión emocional también tienen mayor efecto en el éxito escolar de los hombres que en el éxito escolar de las mujeres, en ambos casos con magnitudes casi medias.

Tabla 18. Diferencia HA y MA en medias en autoestima, resiliencia y gestión emocional

Categorías		t	Lévene	P valor	D de Cohen
Competencias individuales	Autoestima	4,710	0,212	0,000	0,560
	Resiliencia	3,221	0,127	0,001	0,387
	Gestión emocional	3,803	0,571	0,000	0,463

A diferencia de las competencias personales, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las competencias sociales entre HA y MA.

iv. Variables educativas

Tabla 19. Vivencias educativas significativas en primaria: comparación HA y MA

	t	Lévene	P valor	D de Cohen
Vivencias agrupadas de primaria				
Motivación para estudiar	-3,525	0,109	0,000	-0,410
Vivencias específicas de primaria				
Me gustaba estudiar	-3,827	0,065	0,000	-0,478
Faltaba a clase	2,006	0,055	0,045	0,241
Me costaba mucho ponerme a estudiar	2,702	0,597	0,007	0,335

La comparación de vivencias educativas multinivel entre hombres y mujeres del grupo A arroja los siguientes resultados:

- Las vivencias globales de primaria y secundaria no muestran diferencias de género.
- De las vivencias agrupadas, observamos diferencias significativas solamente en el caso de primaria y en cuanto a *Motivación para estudiar*. Este constructo sería más propio de las mujeres del grupo A, siendo ellas las que han puntuado más.
- En el caso de las vivencias específicas, como sería de esperar, al menos un ítem relacionado con la motivación para estudiar —*Me gustaba estudiar*—, indica que esta vivencia es más propia de las mujeres del grupo A en primaria. Por otro lado, *Me costaba mucho ponerme a estudiar*, relacionado con las dificultades de aprendizaje, se observa más propio de los hombres del grupo A, aunque con un tamaño de

	D de Cohen
0	0,560
1	0,387
2	0,463

efecto bajo. Lo mismo ocurre en el caso de la vivencia *Faltaba a clase*, aunque la magnitud del tamaño de efecto es mucho menor.

Gráfico 46. Comparación de "Me gustaba estudiar":
hombres y mujeres en el grupo A



Comparación hombres del grupo A y el B (inter)

i. Variables sociodemográficas

Nuestra muestra de estudio se compone de 283 hombres, de los cuales 131 cumplen los criterios de inclusión para el GA y 152 hombres jóvenes no los cumplen (GB). Las variables sociodemográficas analizadas indican que:

- En el tipo de **ocupación actual**, son más los HA en todas ellas, excepto en el caso de no estar trabajando ni estudiando, donde la diferencia porcentual es muy alta (38,2% de diferencia, con 3,1% en HA y 41,4% en HB).
- En cuanto al tipo de **contrato de trabajo**, la distribución es similar entre los grupos. No obstante, a destacar:
 - » 28% de HA indica trabajar con un contrato parcial frente al 33,3% del HB.
 - » 60% de HA indican trabajar con un contrato completo frente al 55,6% del HB.

- » Con diferencias porcentuales mucho más pequeñas, casi el doble de HB indica trabajar por su cuenta sin ser autónomos (3,7% HB vs. 2,0% HA).
- » En el caso del trabajo sin contrato, 3% más de HA indican este tipo de trabajo (10% HA vs. 7,4% HB).
- **Nivel educativo alcanzado antes de empezar a trabajar:** más de la mitad de los jóvenes del grupo HB (61%) solo han alcanzado la primaria antes de empezar a trabajar. Otros niveles educativos alcanzados antes de empezar a trabajar en el grupo HB son la ESO (28%), la FP Básica (9,8%) y solo un 1,2% el Bachillerato. En el grupo HA, la mayoría de los jóvenes han alcanzado la ESO antes de trabajar (42,2%), seguido de FP Básica (20%), FP Media (17,8%), Bachillerato (13,3%) y estudios universitarios (6,7%).
- En cuanto al **abandono de estudios**, la mayoría de los HB han abandonado (76,8%) y la mayoría de los HA no lo han hecho (55,6%). Los niveles educativos de mayor abandono son en el grupo HB la ESO (65,1%), seguido de Educación Primaria (17,5%). En el caso del grupo HA, el mayor abandono se dio también en la ESO (55%), seguido de FP Media (15%).
- En el caso de **los estudios del padre**, a destacar que la mayoría de los padres del grupo HB (17,1%) no tienen estudios. En cambio, en el grupo HA, la mayoría de los jóvenes indican que sus padres han estudiado hasta ESO (13%), seguido de Primaria (12,2%) y sin estudios (11,5%).
- En el caso de **los estudios de la madre**, cabe destacar que ambos grupos indican mayoritariamente que sus madres no tienen estudios: HA 21,2% y HB 20,4%. Todos los demás niveles se distribuyen de manera muy similar entre los grupos.

ii. Variables familiares

Entre las variables familiares analizadas, nos encontramos con una mejor valoración de la **economía familiar** en el caso del grupo HA ($t=2,367$; $p\text{Valor}=0,019$; $p\text{Levene}=0,064$; $d=0,28$).

Gráfico 47. Percepción de la economía familiar en hombres jóvenes



iii. Competencias personales

Son 3 las competencias personales que muestran diferencias significativas entre HA y HB y en los tres casos son los hombres del grupo A los que puntúan más:

- La **autonomía** ($t=2,367$; $p\text{Valor}=0,019$; $p\text{Levene}=0,064$; $d=0,28$) con un tamaño de efecto bajo.

Gráfico 48. Percepción de la autonomía personal en hombres jóvenes



- La **resiliencia** ($t=2,116$; $p\text{Valor}=0,035$; $p\text{Levene}=0,929$; $d=0,26$) con un tamaño de efecto también bajo.

Gráfico 49. Percepción de resiliencia en hombres jóvenes



- La **gestión emocional** ($t=2,633$; $p\text{Valor}=0,009$; $p\text{Levene}=0,913$; $d=0,32$) con el mayor tamaño de efecto de entre las 3 competen.

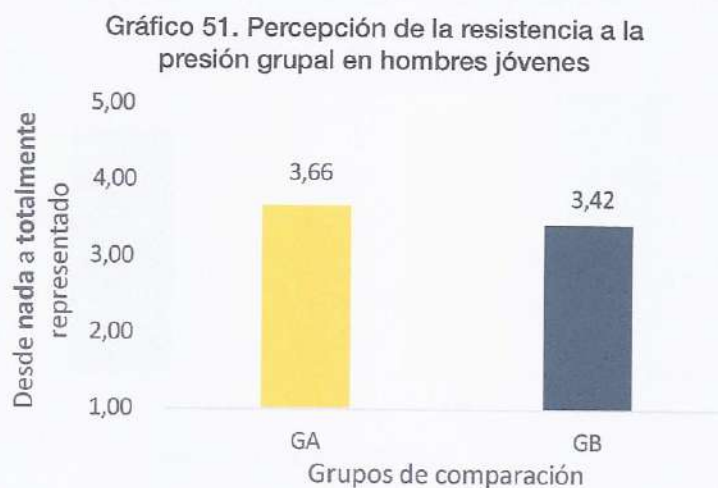
Gráfico 50. Percepción de la gestión emocional en hombres jóvenes



iv. Competencias sociales

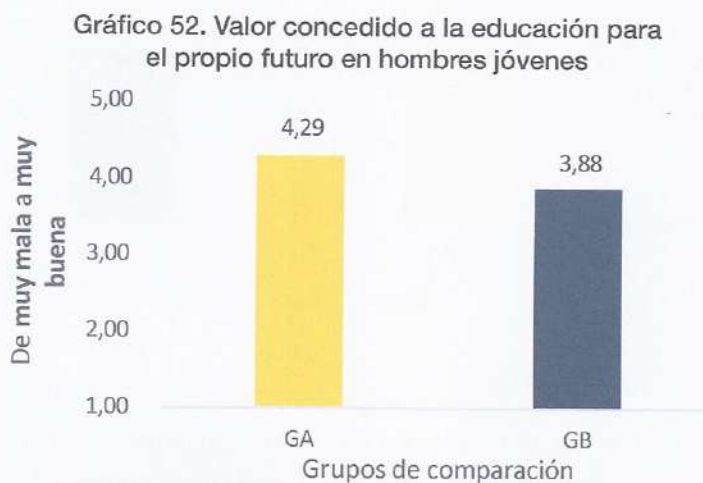
Como resultado al análisis de las diferencias entre HA y HB en las competencias sociales, observamos que solo la **resistencia a la presión**

grupales muestra diferencias significativas estadísticamente ($t=2,320$; $p\text{Valor}=0,021$; $p\text{Levene}=0,625$; $d=0,26$). Esto es, los jóvenes hombres del grupo A puntúan más en esta variable que aquellos del grupo B.



v. Variables educativas

Además de las vivencias educativas que se describen a continuación, la comparación entre HA y HB en la **importancia/valor concedido a la educación** nos indica una mejor valoración del grupo HA, con un tamaño de efecto casi medio ($t=3,408$; $p\text{Valor}=0,001$; $p\text{Levene}=0,108$; $d=0,40$).



Los diferentes niveles de análisis en cuanto a las vivencias educativas indican:

- La vivencia educativa global no muestra diferencias significativas en la muestra de hombres jóvenes en función del éxito escolar.
- De entre las cinco vivencias agrupadas, se destacan tres en secundaria, todas ellas con mayores puntuaciones en el grupo HA. El **rendimiento académico** es el de mayor tamaño de efecto, como viene ocurriendo también en otras comparaciones llevadas a cabo en este estudio. La **motivación para estudiar**, tiene un tamaño de efecto casi medio es propia del grupo A y la **integración con el entorno** un tamaño de efecto menor (Tabla 16). Estos resultados no se dan en la etapa de primaria.
- Asimismo, las vivencias a nivel de ítem muestran diferencias significativas en concordancia con lo anteriormente comentado, p.ej. los ítems de mayor tamaño de efecto son aquellos relacionados con el rendimiento escolar en secundaria y es mayor en el grupo de HA. Por otro lado, a este nivel de análisis también se registran diferencias en primaria con respecto a: **suspender**, con mayores puntuaciones para el grupo HB y un tamaño de efecto bajo, y **llevarse bien con los profesores**, con mayores puntuaciones en el grupo HA y un tamaño de efecto también bajo.

Tabla 20. Vivencias significativas de jóvenes hombres: grupo HA vs. HB

	t	Lévene	P valor	D de Cohen
Vivencias agrupadas de secundaria				
Integración o satisfacción con el entorno	2,631	0,082	0,009	0,314
Motivación a estudiar	3,065	0,114	0,002	0,382
Rendimiento académico	3,369	0,394	0,001	0,423
Vivencias específicas de primaria				
Solía suspender	-2,096	0,622	0,037	-0,250
Me llevaba muy bien con mis profesores y profesoras	2,437	0,447	0,016	0,303

Vivencias específicas de secundaria				
Me siento a gusto y contento en el colegio/instituto	2,329	0,409	0,021	0,274
Me gusta estudiar	2,578	0,051	0,010	0,331
Tengo interés por aprender más cosas nuevas	2,062	0,140	0,040	0,261
Suelo sacar buenas notas	3,353	0,917	0,001	0,393
Apruebo todo siempre	3,457	0,388	0,001	0,435
Suelo suspender	-2,416	0,291	0,016	-0,307
Falto a clase	-2,454	0,091	0,015	-0,311
Me cuesta mucho entender las asignaturas	-2,087	0,337	0,038	-0,262

Comparación mujeres del grupo A y el B (inter)

i. Variables sociodemográficas

Nuestra muestra se compone de 264 jóvenes mujeres, de las cuales 137 cumplen los criterios de inclusión para el GA y 127 no (GB). Las variables sociodemográficas analizadas indican que:

- En el **tipo de ocupación** ocurre una distribución similar que en las comparaciones intragénero de hombres jóvenes. Es decir, en todas las opciones de ocupación el grupo MA puntúa más que el grupo MB, excepto en no estar ni trabajado ni estudiando, con una diferencia porcentual de 46,3% (MA 8% y MB 54,3%).
- En cuanto al **tipo de contrato de trabajo**, y a diferencia de la muestra de hombres, cabe destacar que ninguna joven del grupo MB indica estar trabajando por cuenta propia. En cambio, un 4,3% de las jóvenes del grupo MA sí lo hacen. Asimismo, frente al 4,3% de MA que indican trabajar sin contrato, nos encontramos con un 14,3% de MB que indican tal situación. En el caso de los contratos parciales y a tiempo completo:
 - » En el grupo MB, mismo porcentaje de personas, 42,9%, en ambos tipos de contratos.

0,021	0,274
0,010	0,331
0,040	0,261
0,001	0,393
0,001	0,435
0,016	-0,307
0,015	-0,311
0,038	-0,262

» En el grupo MA, nos encontramos un 57,4% de contratos parciales, muchos más que los 34% de contratos completos.

- **Nivel educativo alcanzado antes de empezar a trabajar:** la mitad de las jóvenes del grupo MB (49,4%) solo han alcanzado la primaria antes de empezar a trabajar. Otros niveles educativos alcanzados antes de empezar a trabajar en este grupo son la ESO (36,4%), la FP Básica (13%) y solo un 1,3% el Bachillerato. En el grupo MA, nos encontramos con mujeres jóvenes en todos los niveles educativos, mayoritariamente en la ESO (29,7%), seguido de Bachillerato (21,6%), FP Media (18,9%) y FP Superior (16,2%).
- En cuanto al **abandono de estudios**, la mayoría de las MB han abandonado (72,7%) y la mayoría de las MA no lo han hecho (56,8%). Los niveles educativos de mayor abandono son en el grupo MB la FP Básica (67,9%), seguido de ESO (14,3%). En el caso del grupo MA, el mayor abandono se dio en la ESO (37,5%), seguido de FP Media (31,3%). Cabe destacar que los niveles educativos en los cuales se abandona son generalmente superiores en las muestras de mujeres comparado con las muestras de hombres.
- En el caso de los **estudios del padre**, a destacar que la mayoría de los padres del grupo MB (17,3%) no tienen estudios. En cambio, en el grupo MA, la mayoría de las jóvenes indican que sus padres han estudiado hasta ESO (19%), distribuciones similares a las muestras de hombres.
- En el caso de los **estudios de la madre**, el grupo MB indica mayoritariamente madres sin estudios (19,7%), con Educación Primaria (19,7%) y ESO (16,5%). En el grupo MA se indican mayoritariamente madres que han estudiado hasta la ESO (19,7%) seguido de Primaria (13,9%).

ii. Variables familiares

Entre las variables familiares analizadas en el grupo de mujeres jóvenes, se observan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la importancia concedida por la familia a **tener buenas notas** ($t=2,040$;

$p\text{Valor}=0,042$; $p\text{Levene}=0,385$; $d=0,26$) y a la **educación como un área importante para el futuro** ($t=3,799$; $p\text{Valor}=0,000$; $p\text{Levene}=0,385$; $d=0,5$). Esto es, en ambas variables más mujeres del grupo ME que del grupo MB indican percibir que sus familias dan mucha importancia en tener buenas notas y que la educación es clave para su futuro. En el segundo caso, se destaca el tamaño de efecto de magnitud media.

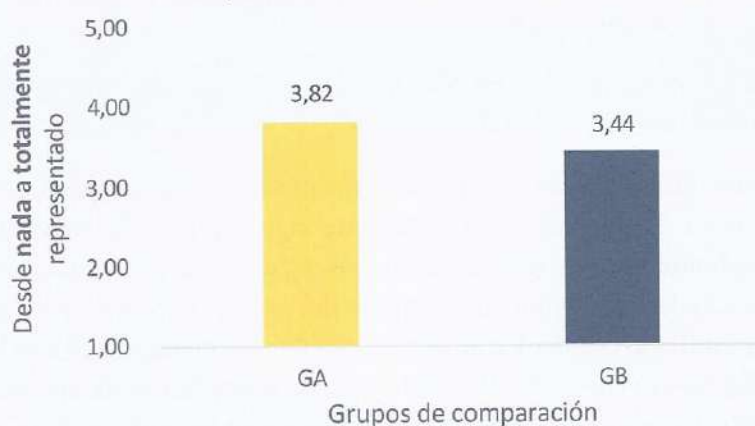
Gráfico 53. Variables familiares que resultan estadísticamente significativas comparando mujeres jóvenes del grupo A y el B



iii. Competencias personales

La evaluación de la percepción sobre las competencias personales entre mujeres del grupo A y el grupo B indica una sola de ellas, la **autonomía**, como diferente según el perfil del grupo A o B. Las jóvenes del grupo MA puntúan más que el grupo MB en esta variable (Gráfica 53), con un tamaño de efecto casi medio ($t=3,502$; $p\text{Valor}=0,001$; $p\text{Levene}=0,882$; $d=0,4$). Ninguna otra competencia personal y ninguna de las competencias sociales evaluadas muestran diferencias significativas entre los dos grupos analizados.

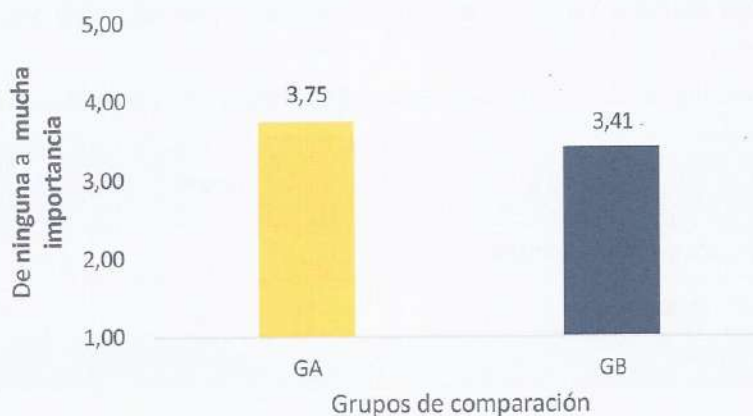
Gráfico 54. Percepción de autonomía de las mujeres jóvenes



iv. Variables educativas

Además de las vivencias educativas que se describen a continuación, la comparación entre MA y MB en la importancia/valor concedido a la educación nos indica una mayor valoración de *repetir curso* por parte de las mujeres del grupo A ($t=2,070$; $p\text{Valor}=0,039$; $p\text{Levene}=0,658$; $d=0,25$). Este resultado es muy congruente con la valoración que las jóvenes creen que sus familias hacen sobre los diferentes aspectos de la educación, i. e. *tener buenas notas*.

Gráfico 55. Valor concedido a no repetir curso en mujeres jóvenes



Los diferentes niveles de análisis en cuanto a las vivencias educativas (Tabla 17) de las mujeres jóvenes indican:

- La vivencia educativa global no muestra diferencias significativas en función del éxito escolar.
- Entre las vivencias agrupadas, encontramos dos en primaria que indican diferencias estadísticamente significativas. El **rendimiento académico** es el de mayor tamaño de efecto, con una magnitud media, indicando que las mujeres jóvenes del grupo A informan de mayor rendimiento académico en esta etapa educativa comparado con lo que informa el grupo MB. Por otro lado, las **dificultades de aprendizaje** puntúan más en el grupo MB, aunque con un tamaño de efecto bajo.
- Entre las vivencias de secundaria, dos de ellas se muestran estadísticamente significativas —**rendimiento académico y motivación para estudiar**—, con mayores puntuaciones en el grupo de MA; en ambos casos, el tamaño de efecto es medio. El análisis a nivel de ítems indica resultados congruentes con los anteriores. Además, las vivencias a nivel de ítem que componen las **dificultades de aprendizaje** se muestran diferentes para el grupo MB, aunque no se muestren como tal a nivel agrupado.
- Algunos de los ítems referidos a **sentirse integrado en el colegio/instituto** también se observan diferentes, con mayores puntuaciones para el grupo MA y con un tamaño de efecto generalmente bajo.

Tabla 21. Vivencias significativas en mujeres jóvenes: grupo MA vs. MHE

	t	Lévene	P valor	D de Cohen
Vivencias agrupadas de primaria				
Dificultades de aprendizaje	-2,142	0,219	0,033	-0,253
Rendimiento académico	4,174	0,142	0,000	0,493

Vivencias agrupadas de secundaria				
Motivación para estudiar	3,704	0,791	0,000	0,448
Rendimiento académico	4,379	0,456	0,000	0,518
Vivencias específicas de primaria				
Me gustaba estudiar	3,080	0,973	0,002	0,365
Tenía interés por aprender más cosas nuevas	2,661	0,080	0,008	0,318
Solía sacar buenas notas	3,581	0,206	0,000	0,421
Aprobaba todo siempre	3,778	0,788	0,000	0,463
Me llevaba muy bien con mis profesores y profesoras	2,155	0,707	0,032	0,254
Me costaba mucho entender las asignaturas	-3,105	0,492	0,002	-0,382
Me costaba mucho ponerme a estudiar	-3,098	0,498	0,002	-0,383
Vivencias específicas de secundaria				
Me siento a gusto y contento en el colegio/instituto	2,065	0,160	0,040	0,267
Me gusta estudiar	2,153	0,210	0,032	0,261
Tengo interés por aprender más cosas nuevas	2,380	0,556	0,018	0,290
Suelo sacar buenas notas	3,258	0,888	0,001	0,404
Apruebo todo siempre	3,849	0,995	0,000	0,447
Suelo suspender	-4,565	0,708	0,000	-0,537
Falto a clase	-4,172	0,069	-0,000	-0,502
Me llevo muy bien con mis profesores y profesoras	2,139	0,449	0,033	0,255
Me cuesta mucho entender las asignaturas	-2,127	0,406	0,034	-0,264
Me cuesta mucho ponerme a estudiar	-2,278	0,186	0,024	-0,283
Tengo algunos problemas de aprendizaje	-2,061	0,133	0,040	-0,258

MA vs. MHE

	D de Cohen
	-0,253
	0,493

1.5.6 Vivencias educativas en jóvenes entre 12 y 15 años

Además del grupo de jóvenes mayores de 16 años cuyas respuestas han sido analizadas en lo antes descrito, nuestra muestra total también se compone de 304 jóvenes con edades entre 12 y 15 años.

i. Variables sociodemográficas

En esta muestra nos encontramos con un 51% de mujeres y un 49% de hombres (Gráfico 56). La mayoría viven en ciudad (77,3%), son estudiantes (98%) en la ESO (82,9%; Gráfico 57), seguido de primaria (15,7%).

Gráfico 56. Distribución porcentual género n=304

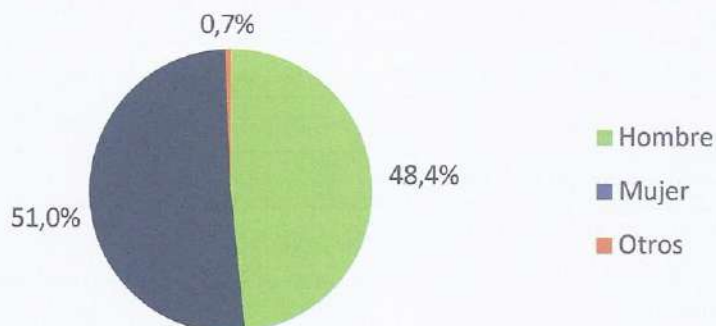


Gráfico 57. Distribución porcentual niveles de estudio n=304 Tabla 22.
Distribución en % de jóvenes en cursos de primaria y secundaria

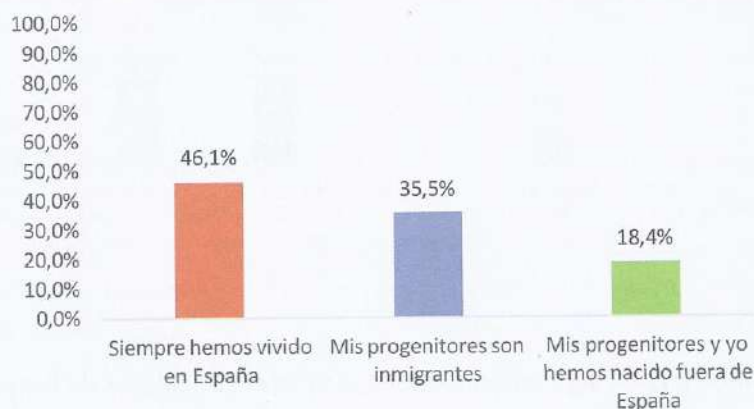


Tabla 22. Distribución en % de jóvenes en cursos de primaria y secundaria

PRIMARIA		SECUNDARIA	
2º primaria	2,1 %	1º secundaria	38,7 %
5º primaria	12,8 %	2º secundaria	38,7 %
6º primaria	85,1 %	3º secundaria	17,7 %
		4º secundaria	4,8 %

En la muestra también nos encontramos con una persona joven que está trabajando, así como con 5 que ni estudian ni trabajan en el momento de cubrir el cuestionario. En cuanto al origen familiar, la muestra se compone mayoritariamente de españoles, seguido de jóvenes con progenitores/as de origen extranjero.

Gráfico 58. Origen de la familia en jóvenes entre 12 y 15 años



i. Variables familiares

En relación con la familia, se han analizado diferentes variables para describir la situación general de la muestra. Primero, la mayoría indican convivir con su grupo familiar (88,5%), seguido de aquellos/as jóvenes que viven en un recurso residencial (11,5%). De aquellos que viven con sus familias, la mayoría conviven con hermanos/as y progenitores/as (37,9%), seguido de aquellos/as que conviven con hermanos/as y uno de los progenitores/as (29,7%).

Gráfico 59. Espacio de residencia en jóvenes entre 12 y 15 años



Gráfico 60. Unidad de convivencia en jóvenes entre 12 y 15 años

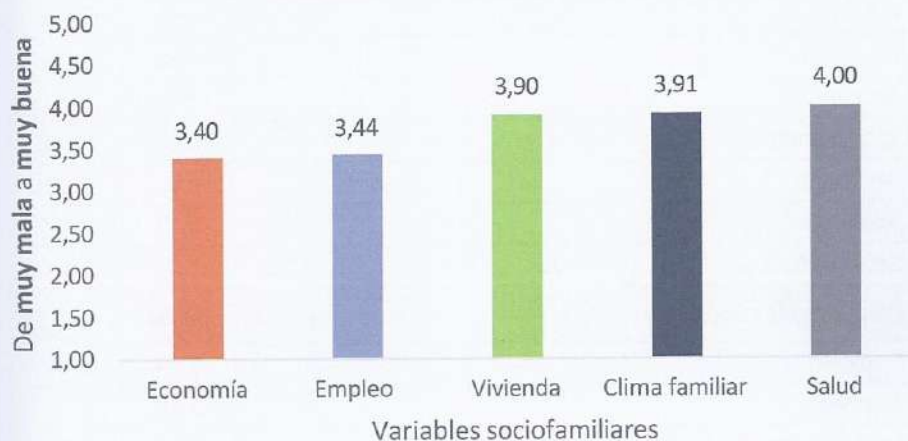


Por otro lado, al preguntar sobre **los niveles educativos de los padres y de las madres**, observamos una distribución muy similar. Así, en ambos casos, la mayoría de las madres y de los padres han estudiado hasta ESO (padres 24,1%; madres 26,6%), seguido de primaria, sin estudios y estudios universitarios. No obstante, en el caso de primaria y sin estudios, los porcentajes se invierten de tal forma que el segundo grupo más representado entre las madres es el de sin estudios (17,9%); en el caso de los padres, es el de la educación primaria (21,8%).

Al igual que en otros análisis antes descritos, se ha solicitado a los y las jóvenes una valoración de la situación socioeconómica de la familia. Según

la escala Likert utilizada, los y las jóvenes indican una media superior a 3,4 en todos los casos, lo que indica que la mayoría de ellos/as percibe que su familia tiene un buen empleo, economía, vivienda, salud, así como clima familiar. De estas cinco variables, la mejor valorada es la salud familiar, seguida de clima y vivienda.

Gráfico 61. Valoración de aspectos sociofamiliares por parte de jóvenes entre 12 y 15 años



En cuanto al apoyo familiar, los y las jóvenes informan mayoritariamente de una buena situación, con porcentajes similares de aquellos/as que perciben que sus familias les apoyan y ayudan totalmente y aquellos/as que indican que sus familias les apoyan, aunque a veces no saben cómo ayudarles. Aunque menos, también nos encontramos con un alto 15,1% de jóvenes que indican que no pueden contar con sus familias siempre que lo necesiten.

ii. Competencias personales y sociales

A primera vista, las puntuaciones medias obtenidas de las percepciones sobre las diferentes competencias personales y sociales indican una tendencia hacia la valoración positiva. Ello implica que la mayoría de los y las participantes respondieron con *me representa regular; sí, soy bastante así, aunque no siempre; y sí, soy siempre así, me siento totalmente representado*, aunque la media se sitúa en lo primero. La única competencia que muestra valoraciones más negativas es la autoestima, con una media

indicando una percepción de autoestima más baja que alta. Por otro lado, las competencias con las que más se identifican son la capacidad de escucha y diálogo y el respeto hacia los demás, siendo ambas competencias sociales.

Tabla 23. Medias y desviaciones típicas en competencias en jóvenes entre 12 y 15 años

Competencias personales	Media	DT
Autoestima	2,95	0,846
Autonomía	3,28	1,010
Autoeficacia	3,18	0,870
Responsabilidad	3,50	0,868
Resiliencia	3,50	0,899
Tolerancia	3,19	0,909
Gestión Emocional	3,20	0,853
Competencias Sociales	Media	DT
Empatía	3,29	0,791
Asertividad	3,15	0,997
Resistencia presión grupal	3,43	1,012
Capacidad de escucha y diálogo	3,87	0,901
Respeto hacia los demás	3,84	0,858
Gestión en la resolución de conflictos	3,15	0,997
Creencia en la resolución de conflictos	3,55	0,878
Colaboración	3,21	1,017

iii. Variables educativas

El análisis de las vivencias se ha desarrollado en torno a la comparación de las vivencias entre primaria y secundaria, teniendo en cuenta que el criterio de inclusión aplicado aquí es haber cursado secundaria en algún momento, sea presente o pasado. En general, se observa que las

vivencias educativas relacionadas con éxito escolar obtienen mayores puntuaciones en primaria que en secundaria. Ello también se da en el caso de la vivencia global donde observamos **diferencias estadísticamente significativas entre los dos niveles educativos**, con un tamaño de efecto

medio. Por otro lado, las vivencias menos positivas y relacionadas con menor éxito escolar se muestran más propias de secundaria (p.ej. dificultades de aprendizaje).

Tabla 24. Vivencias educativas en jóvenes entre 12 y 15 años inclusive. Los valores de t positivos indican mayores puntuaciones en primaria y los negativos en secundaria

	t	P valor	D de Cohen
Vivencia global 1ª vs. 2ª			
Vivencias globales	10,665	0,000	0,665
Vivencias agrupadas 1ª vs. 2ª			
Dificultades de aprendizaje	-7,848	0,000	-0,490
Implicación familiar	6,889	0,000	0,430
Integración con el entorno	4,408	0,000	0,275
Motivación a estudiar	7,352	0,000	0,459
Rendimiento académico	8,666	0,000	0,541
Vivencias específicas 1ª vs. 2ª			
Me gustaba/gusta estudiar	6,016	0,000	0,375
Tenía/tengo interés por aprender más cosas nuevas	5,656	0,000	0,353
Me sentía/siento contento de pertenecer a mi colegio/instituto	5,136	0,000	0,320
Solía/Suelo sacar buenas notas	8,295	0,000	0,517
Aprobaba/Apruebo todo siempre	7,732	0,000	0,482
Me llevaba/llevo muy bien con mis profesores y profesoras	5,478	0,000	0,342
Mi familia me ayudaba/me ayuda a hacer los deberes	7,793	0,000	0,486
Solía/Suelo suspender	-6,388	0,000	-0,398
Faltaba/Falto a clase	-4,223	0,000	-0,263
Me costaba/cuesta mucho entender las asignaturas	-4,298	0,000	-0,268
Me costaba/cuesta mucho ponerme a estudiar	-4,283	0,000	-0,267
Tuve/Tengo algunos problemas de aprendizaje	-3,119	0,002	-0,111

iv. Tendencias en el grupo de jóvenes entre 12 y 15 años

En el grupo de jóvenes entre 12 y 15 años no podríamos encajarlo en ningún grupo, sino de la dirección que puedan estar tomando, siendo el

grupo A el grupo de referencia. Por ello, teniendo en cuenta los resultados sobre las características propias del éxito escolar obtenidos en la comparación GA vs. GB, analizamos como se expresan estas características en el grupo de menores entre 12 y 15 años. Así, según la presencia o ausencia de diferencias, podemos obtener una pista sobre los aspectos que mayor atención necesitan para impulsar y apoyar a la juventud en riesgo hacia el éxito escolar.

Tabla 25. Comparación grupo A vs. grupo menores 12-15¹⁰

Jóvenes del grupo A vs. Menores 12-15	t	P valor	D de Cohen	Puntuación más elevada
Valoración de la situación sociofamiliar				
Empleo	-3,72	0,000	-0,29	Menores 12-15
Economía	-4,759	0,000	-0,38	Menores 12-15
Estudios de la familia				
Estudios de padres	0,456	0,649		
Estudios de madres	-0,716	0,474		
Competencias individuales				
Autonomía	6,605	0,000	0,55	Jóvenes del grupo A
Autoeficacia	4,322	0,000	0,36	Jóvenes del grupo A
Competencias sociales				
Resistencia a la presión grupal	3,03	0,003	0,25	Jóvenes del grupo A
Capacidad de escucha y dialogo	3,626	0,000	0,30	Jóvenes del grupo A
Respeto a los demás	5,088	0,000	0,41	Jóvenes del grupo A
Vivencias agrupadas en educación – primaria				
Motivación para estudiar	0,533	0,594		
Rendimiento académico	0,683	0,495		
Vivencias agrupadas en educación – Secundaria				
Integración con el entorno	1,436	0,152		
Motivación para estudiar	3,412	0,001	0,29	Jóvenes del grupo A
Rendimiento académico	4,021	0,000	0,34	Jóvenes del grupo A

10 Las filas marcadas en verde indican la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

uenta los resultados
nidos en la compa-
características en el
presencia o ausencia
aspectos que mayor
d en riesgo hacia el

ores 12-15¹⁰

Puntuación más elevada
Menores 12-15
Menores 12-15
Jóvenes del grupo A
Jóvenes del grupo A
Jóvenes del grupo A
Jóvenes del grupo A
Jóvenes del grupo A
Jóvenes del grupo A
Jóvenes del grupo A

ticamente significativas

Importancia que los jóvenes le dan a ...				
Tener buenas notas	-2,321	0,021	-0,19	Menores 12-15
Suspender	0,809	0,419		
Repetir curso	-2,512	0,012	-0,21	Menores 12-15

La ausencia de diferencias significativas entre los grupos indica que dichas variables de éxito escolar ya se dan de manera similar en los menores de 12 a 15 años al igual que en el GA. Esto ocurre, p. ej., con los **niveles educativos del padre y de la madre**. En el grupo A las madres y los padres tienden a tener mayores niveles educativos y ello también se observa entre los menores de 12 a 15. Por otro lado, algunas vivencias de primaria y secundaria también son parecidas entre los mayores y menores de 16: la **motivación para estudiar y el rendimiento académico** en primaria, así como la **integración con el entorno en secundaria**. Por último, tampoco se observan diferencias en cuanto a la importancia que los y las jóvenes dan a (no) suspender.

En otros casos, el grupo de jóvenes entre 12 y 15 años perciben mejor las diferentes variables analizadas y puntúan más que el grupo A: la valoración del empleo y la economía familiar y la importancia que los y las jóvenes dan a tener buenas notas y a (no) repetir curso.

Por último, donde sí observamos diferencias es probable que se requiera mayor atención en el grupo de jóvenes entre 12 y 15 años, así como en el GB. Ello se observa en:

- Vivencias en secundaria: motivación para estudiar y rendimiento académico, con mayor tamaño de efecto en el segundo caso, aunque de magnitud baja.
- Competencias personales: autonomía ($d=0,55$) y autoeficacia ($d=0,36$), destacando autonomía por su tamaño de efecto medio.
- Competencias sociales: resistencia a la presión grupal, la capacidad de escucha y diálogo y el respeto hacia los demás, siendo esta última la más destacable por su tamaño de efecto casi medio.

En estos casos, las diferencias indican la necesidad de mejorar estas áreas (y por tanto las puntuaciones) en el grupo de jóvenes entre 12 y 15 años para impulsar y apoyar su desarrollo educativo hacia el grupo A.

1.6 Discusión

Hasta la década de los sesenta se consideraba que el éxito educativo de los jóvenes como algo intrínseco de cada persona, pudiendo llegar a afirmar que, si el joven no cumplía los objetivos académicos, era porque *el alumno era vago o tonto; o no tiene capacidad suficiente* (Delgado, 1994). Actualmente podemos afirmar que esto no es así y existen numerosas variables que ayudan a explicarlo.

Cabe destacar que, en esta primera investigación enfocada en las características del éxito escolar, se ha optado por una medición general de las variables que la literatura científica identifica con un gran nivel explicativo del éxito o fracaso escolar. Ello implica la necesidad de cautela a la hora de interpretar los resultados, así como la necesidad de investigaciones más exhaustivas en cada una de las variables analizadas.

Los resultados de esta investigación llevan la mirada, en primer lugar, a la familia, que juega un papel importante dentro de los resultados académicos de los jóvenes tanto que, antes de que el joven comience la educación obligatoria, puede existir un *hándicap* frente a otros debido a la familia.

El nivel educativo de los padres, la importancia que las familias le dan a la educación del joven y la capacidad económica de la familia juega un papel fundamental en los resultados académicos.

Gráfico 62. Relación entre características de la familia



Estas tres variables están intrínsecamente conectadas: un nivel educativo alto puede conllevar a que los padres tengan un nivel adquisitivo que permita acceder a mejores condiciones educativas para sus hijos y con un mayor valor de la educación. Esto puede ocurrir de forma inversa lo que provoca la existencia de una desigualdad de oportunidades.

En España nos encontramos con un problema grave dentro de la movilidad intergeneracional de la educación. Cerca de la mitad de los jóvenes que han crecido en hogares con un bajo nivel educativo no logra superar los estudios de sus progenitores mientras que, en las familias con un alto nivel de estudios, solamente el 7% de los jóvenes tiene un nivel de estudios más bajo que sus progenitores (Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil, 2021).

Esto se relaciona de manera directa con las capacidades adquisitivas de cada familia. Una familia con mayor capacidad adquisitiva podrá contar con un acceso más temprano a la educación reglada entrando el joven al sistema antes de los 6 años y, durante todo su trayecto por el sistema educativo podrá contar con mayores oportunidades como son las academias o pasantías fuera de los colegios e institutos.

Las competencias que los jóvenes tienen de forma inherente es un apunte importante a la hora de entender por qué existen estas diferencias de resultados académicos. Hemos analizado dos tipos de competencias: las individuales y las sociales.

Dentro de las competencias individuales es necesario destacar dos también observadas en la literatura, como es la autonomía y la autoestima, dos puntos clave para entender la educación.

La autonomía juega un papel central dentro del crecimiento de un joven a la vida adulta provocando numerosos cambios psicológicos dentro del joven conforme va llegando a la adultez (Allen et al., 2002; Beyers y Goossen, 1999; Fleming, 1992; Noom et al., 2001; Ryan y Lynch, 1989; Steinberg, 1990; Schmitz y Baer, 2001). La autonomía entendida como autonomía adolescente (Steinberg, 2018) se compone de la capacidad individual de pensar, sentir, tomar decisiones y actuar por un mismo dentro de un marco familiar y social.

e mejorar estas
s entre 12 y 15
el grupo A.

éxito educativo
diendo llegar a
cos, era porque
Delgado, 1994).
ten numerosas

nfocada en las
ción general de
n nivel explica-
cautela a la hora
stigaciones más

en primer lugar,
sultados académicos
ce la educación
a la familia.

s familias le dan
familia juega un

amilia

mica de la familia

La autoestima es la evolución del yo por medio de pequeños logros, reconocimientos y éxito (Naranjo Pereira, 2011). Este aumento del yo está intrínsecamente relacionado con el rendimiento educativo (Haeussler y Milicic, 2014) existiendo una correlación entre una autoestima alta con un mayor rendimiento. Esto se debe a que estos jóvenes tienen una mayor confianza en sí mismos, lo que provoca que tengan el coraje de intentar conseguir lo que ellos quieran. Esto también ocurre al contrario ya que un joven con autoestima baja se caracterizará porque sean ellos mismos los que se pongan límites al no sentirse capaces de lograr sus objetivos (Rice, 2000).

Ambas variables juegan un papel central para entender el éxito educacional de los jóvenes al ser dos variables intrínsecamente relacionadas: Un reconocimiento social proporciona las condiciones necesarias para que la autonomía aumente (Flinkinger, 2011). Esta relación entre autonomía y autoestima también la observamos en nuestro estudio. La autonomía aparece como una variable troncal para explicar el éxito de los jóvenes en cada una de las comparaciones realizadas mientras que la autoestima parece ser una cuestión más de género apareciendo en la comparación entre hombres y mujeres.

Dentro de las competencias sociales nos encontramos como variable más destacable la resistencia a la presión grupal. La integración de los jóvenes en varios grupos es un hecho básico dentro de la vida social donde valores, expectativas y patrones conductuales se trasladan de generación en generación (Coon, D., 2005). Los jóvenes en esta etapa vital son altamente influenciados lo que provoca que actitudes negativas se reproduzcan en cada joven con el fin de sentirse integrados dentro del grupo.

Con esta premisa podemos observar una relación entre la autonomía y la resistencia a la presión grupal. Los jóvenes que han tenido éxito educativo constan de una autonomía alta lo que les permite tomar sus propias decisiones frente a la presión grupal para que tomen determinada elección.

A su vez, el contexto que viven día a día los jóvenes en las aulas es muy importante. Los jóvenes de éxito de nuestra muestra perciben una mayor motivación para estudiar. La motivación académica es un constructo basado en desempeñarse de forma correcta en el aula que se refleja como

por ejemplo la asistencia a clases (Pintrich & Schrauben, 1992). También el rendimiento es importante existiendo una relación entre ambas variables.

1.7 Conclusiones y propuestas

Los jóvenes vulnerables presentan diferencias sustanciales dependiendo de los resultados educacionales que obtienen. Esto nos demuestra que, bajo la creencia social de que los jóvenes vulnerables son jóvenes sin futuro podemos encontrar resultados muy positivos que nos permitan crear herramientas de mejora para aumentar, aún más, ese número.

Al comenzar nuestra investigación proponíamos cuatro hipótesis que desarrollaremos ahora con los resultados obtenidos:

La primera hipótesis se centraba en la existencia de diferencias significativas entre el GA y el GB algo que hemos podido afirmar en 16 variables en cada uno de los cuatro grupos de variables. Las competencias personales se muestran como las variables con mayor peso. Los jóvenes del GA se caracterizan por una mayor autoeficacia y autonomía que los jóvenes del GB, a su vez variables como el respeto a lo demás, la capacidad de escucha y diálogo y la resistencia a la presión grupal también aparecen como variables determinantes a la hora de pertenecer a un grupo u otro. Variables pertenecientes a las vivencias en educación también inciden de forma positiva como es el caso de la motivación para estudiar, tener un mayor rendimiento académico o sentirse integrado y satisfecho con el entorno.

Con todo ello analizamos que hay diferentes variables que están relacionadas con que un joven tenga o no éxito escolar; en gran parte debido a sus propias competencias que pueden derivar del contexto personal que cada uno tenga, pero ese punto, no ha podido ser probado por la presente investigación.

El género también ha sido analizado por nuestro interés logrando confirmar nuestra segunda hipótesis y encontrar variables relevantes que explican la diferencia entre sexo. El nivel de estudio paterno se nos descubre como una variable que explica la pertinencia al GA de las mujeres mientras que variables como la autoestima, la resiliencia o la gestión emocional

son variables que explican la pertinencia al GA de los hombres. Con esta diferenciación podemos encontrar en común con la anterior hipótesis la importancia que tiene las competencias, en particular de la autonomía.

La tercera hipótesis que manejábamos en nuestro diseño de investigación se basaba en que existían diferencias en las percepciones de los jóvenes de 12 a 16 años entre la primaria y la secundaria. Esto se confirma al observar que las variables positivas como el gusto por estudiar, tener interés por aprender más cosas nuevas, sacar buenas notas ocurren en primaria, mientras que variables negativas —como solía suspender, faltar a clase o tener dificultades para estudiar y entender asignaturas— se dan en secundaria. Lo que nos lleva a afirmar que el cambio de primaria a secundaria lleva a un cambio que provoca un empeoramiento de las percepciones de los jóvenes.

Finalmente, como última hipótesis, nos planteamos analizar si existen diferencias entre jóvenes de éxito migrantes y nacionales. Los resultados revelaron diferencias en variables de competencias personales, siendo la empatía y el respeto a los demás las más destacadas.

Durante todo el proceso de investigación nos hemos encontrado con diferentes limitaciones que hay que tener en cuenta a la hora de explicar los resultados. La primera de ellas es que, aun contando con una muestra grande, al utilizar un muestreo por conveniencia deriva en que los datos no son representativos de nuestra población de la misma forma que si utilizásemos otro tipo de muestreo.

A su vez, muchas de las preguntas que hemos realizado en la investigación se han basado en las percepciones individuales, lo que puede conllevar ciertos sesgos. Por otra parte, al contar con personas de diferentes nacionalidades y de edades tempranas en algunos casos no podemos asegurar que el cuestionario se haya comprendido completamente.

1.8 Bibliografía

- Allen, J. P., Hauser, S. T., O'Connor, T. G. y Bell, K. L. (2002). Prediction of peer-rated adult hostility from autonomy struggles in adolescent-family

interactions. *Development and Psychopathology*, 14(1), 123-137. <https://doi.org/10.1017/s0954579402001074>

Beyers, W. y Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22(6), 753- 769. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0268>

Coon, D. (2005). *Fundamentos de psicología* (10.a ed.).

Delgado, F. (1994). El rendimiento escolar. Los alumnos y alumnas ante su éxito o fracaso. Editorial Popular: Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=73789>

Emma García y Elaine Weiss. (2018). Student Absenteeism: Who Misses School and How Missing School Matters for Performance. Economic Policy Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593361.pdf>

Encuesta condiciones de vida 2021. (2022). INE. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_Cycid=1254736176807ymenu=ultiDatosyidp=1254735976608

Fleming, M. y Aguiar, A. I. (1992). A saída de casa e o processo de autonomia em jovens universitários e seus pais. *Psicologia*, 8.

Haeussler, I. y Milicic, N. (2014). Confiar en uno mismo: programa de desarrollo de la autoestima. Catalonia.

Hans-Georg Flickinger. (2011). Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação. *Educacao (Porto Alegre)*, 34(1), 7-12.

Informe Juventud en España 2020. (2021). INJUVE. http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/03/informe_juventud_espana_2020.pdf

Naranjo Pereira, M. L. (2011). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v7i3.9296>

Navarro Charris, N. E., Redondo Bilbao, O. E., Contreras Salinas, J. A., Romero Díaz, C. H. y D'Andreis Zapata, A. C. (2017). Permanencia y deserción versus autoeficacia de estudiantes universitarios: un desafío de la calidad educativa. *Revista Lasallista de investigación*, 14(1), 198-206. <https://doi.org/10.22507/rli.v14n1a17>

Noom, M. J., Dekovic, M. y Meeus, W. H. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: a double-edged sword? *Journal of Adolescence*, 22(6), 771-783. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0269>

- Pintrich, P. R. y Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Pobreza infantil y desigualdad educativa en España. (2021). Alto comisionado para la lucha contra la pobreza infantil. <https://www.comisionadopobrezainfantil.gob.es/es/pobreza-infantil-y-desigualdad-educativa-en-espa%C3%B1a>
- Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. 2018. (2019). Ministerio de Educación. https://sede.educacion.gob.es/publi-venta/descarga.action?f_codigo_agc=20372
- Rice, P. (2000). Adolescencia : desarrollo, relaciones y cultura. Prentice Hall. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1218673>
- Ryan, R. M. y Lynch, J. H. (1989). motional autonomy versus detachment: revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60.
- Steinberg, L. (1990). *At the Threshold: The Developing Adolescent*. MA: Harvard University Press. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA20779508>
- Steinberg, L. D. (2018). *Adolescence*. McGraw-Hill Education.

trébol=



MINISTERIO
DE DERECHOS SOCIALES, CONSUMO
Y AGENDA 2030

El presente libro nace de una preocupación compartida, de una inquietud que atraviesa a quienes trabajan diariamente con jóvenes en situación de riesgo de exclusión social: ¿por qué, a pesar de los esfuerzos, muchos de estos jóvenes siguen enfrentando enormes dificultades para alcanzar el éxito educativo? Y, sobre todo, ¿qué podemos aprender de quienes sí lo logran?

El lector tiene entre sus manos una obra coral, fruto del trabajo colaborativo de una red de entidades que comparten un mismo compromiso: Jóvenes e Inclusión. Esta red está conformada por organizaciones de distintas comunidades autónomas españolas que llevan décadas trabajando en el acompañamiento, la intervención social y la generación de conocimiento en torno a la juventud en situación de riesgo de exclusión social. Esta investigación ha sido posible gracias al impulso del programa RED-LAB "Éxito escolar en jóvenes en riesgo", y ha contado con la colaboración de la Universidad Pontificia de Comillas, de la Instituto Politécnico de Viseu (Portugal), la Universidad de Vigo y de los recursos investigadores propios de la red. Este libro no pretende ofrecer respuestas cerradas, sino abrir preguntas y visibilizar realidades habitualmente silenciadas.

ISBN: 979-13-991178-0-6



9 791399 117806