



**Vol. 22, Nº 2 (Abril-Junio, 2018)**

ISSN 1138-414X, e-ISSN 1989-6395

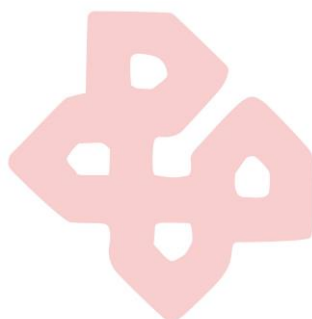
DOI: 10.30827/profesorado.v22i2.7847

Fecha de recepción 05/02/2018

Fecha de aceptación 30/06/2018

## TEJIENDO LOS HILOS DEL ÉXITO ESCOLAR. HACIA UN MODELO INTERCONECTADO PARA IMPULSAR EL ÉXITO DE NUESTROS ESTUDIANTES

*Weaving the threads of educational success. Towards an interfaced model to drive the success of our students*



*Jordi Díaz- Gibson*

*Jordi Longás Mayayo*

*Miquel Àngel Prats Fernández*

*Elena Ojando Pons*

*Jordi Riera Romani*

*Universitat Ramon Lull*

*E-mail: [jorgedg@blanquerna.url.edu](mailto:jorgedg@blanquerna.url.edu)*

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7771-9580>*

### **Resumen:**

El éxito escolar es en la actualidad una prioridad para la inclusión social y el bienestar de las personas de toda la Unión Europea. En este sentido, España afronta un reto crucial con unas altas tasas de fracaso escolar en un contexto socioeconómico caracterizado por un alto desempleo y la escasez de recursos públicos. El estudio de los condicionantes del éxito escolar supone un avance para prevenir dicho fracaso desde la globalidad de nuestro sistema educativo. El presente artículo plantea una revisión exhaustiva de la literatura sobre el éxito escolar especialmente en España en los últimos quince años. El trabajo compara la relación de los condicionantes de éxito escolar que fundamentan el modelo PISA con los presentados por la literatura especializada, con el objetivo de discutir algunas de las limitaciones presentadas por el modelo PISA. Los resultados muestran que para abordar el éxito escolar de un modo efectivo es necesario plantear un enfoque más amplio y global, incluyendo factores comunitarios como condicionantes más allá de los individuales, familiares y escolares; así como una mirada a la relación entre dichos factores, destacando algunos indicadores transversales como las redes de colaboración entre actores educativos y las expectativas del contexto.

*Palabras clave:* colaboración familia-escuela, condicionantes del éxito escolar, éxito escolar, fracaso escolar.

### Abstract:

Educational success is a priority for the inclusion and well-being of people across the European Union. In this sense, Spain is facing crucial challenges with high rates of school failure in a socioeconomic context characterized by high unemployment and limited public resources. The study of the comprehensive conditions of educational success is a step forward to prevent the failure of our education system. This article presents an extensive review of the literature on educational success especially in Spain over the last fifteen years. The study compares the ratio of the conditions of educational success that underpin the PISA model, with those presented by the literature, in order to discuss some of the limitations presented by the PISA model. The results show that to effectively address educational success is necessary to consider a broader and more comprehensive approach, including community factors as conditions beyond the individual, family and school; as well as a look at the relationship between these conditions and factors, highlighting some indicators such as cross-educational collaboration between actors and context expectations.

*Key Words:* conditions of educational success, cross-collaboration, educational success, school failure.

## 1. Introducción

El éxito escolar de nuestros jóvenes supone un reto mayúsculo para el conjunto de la Unión Europea y especialmente para España (Comisión Europea, 2010; OCDE, 2013), en un contexto socioeconómico marcado por las altas tasas de desempleo (24% del total de la población y 53,7% en jóvenes menores de 25 años según la Encuesta de Población Activa de 2014), el decrecimiento de los recursos sociales y educativos, y un incremento de las tasas de pobreza (Instituto Nacional de Estadística, 2013). Las estadísticas también confirman que las tasas de desempleo son significativamente mayores en personas sin formación o con formación básica (Instituto Nacional de Estadística, 2011). El concepto de fracaso escolar se ha asociado al bajo desarrollo de las competencias básicas en cada etapa de la enseñanza obligatoria, la no obtención de la graduación o la acreditación de educación secundaria obligatoria (ESO), la no superación de las diferentes etapas educativas a la edad idónea o al abandono escolar prematuro (no finalizar estudios postobligatorios). Si bien la noción de fracaso escolar ha sido cuestionada por la connotación implícita de exclusión social que conlleva, a nivel operativo existe un amplio consenso en considerar el éxito como la conclusión de los estudios obligatorios y el fracaso como la no acreditación de los estudios obligatorios (Comisión Europea, 2011; Calero, Chois y Waisgrais, 2010; Sarasa y Sales, 2009; Collet y Tort, 2011; Gracia, Casal, Merino y Sánchez, 2013; Marina, 2010; Gil Flores, 2011).

La literatura internacional señala que los determinantes del fracaso escolar pueden dividirse en tres grandes ámbitos: personal, familiar y escolar (Choi y Calero, 2013). Así, el fracaso-éxito escolar aparece como un fenómeno global y complejo, fruto de múltiples factores interdependientes y, como objetivo de las políticas educativas, inalcanzable mediante soluciones lineales. En la última década el *Programme for International Student Assessment* (PISA) impulsado por la *Organization for Economic Co-operation and Development* (OCDE) se ha consagrado como un modelo de

evaluación internacional estandarizado del éxito educativo y sus condicionantes (OCDE, 2000). Con ello PISA establece una nueva aproximación al éxito escolar que consiste en la superación de las pruebas de competencia (Choi y Calero, 2013) y aporta un modelo aparentemente global que permite contrastar y explicar los resultados escolares por países y regiones.

El presente artículo pretende profundizar en el carácter integrado, sistémico y global del estudio de los condicionantes del éxito escolar, así como en la búsqueda de un modelo explicativo que contribuya a fundamentar el diseño de las políticas y programas educativos. Por tal motivo, se contrasta el modelo PISA con el resultado del análisis de los condicionantes del éxito escolar apuntados por la literatura nacional e internacional desde el año 2000, se discuten las fortalezas y debilidades del modelo PISA, y finalmente se propone un modelo global de carácter sistémico que pone en relación las variables condicionantes del éxito escolar identificadas.

## 2. Método

Inicialmente se analizó el modelo PISA, identificando las variables condicionantes del aprendizaje y éxito escolar que configuran su aproximación evaluativa, a partir de los informes de la OCDE que presentan resultados y el modelo de evaluación, así como de artículos científicos que trabajan con datos PISA en España. Dicho análisis también nos permitió reconocer las principales fortalezas y limitaciones señaladas por la literatura. Posteriormente se ha revisado la literatura centrada en el éxito-fracaso escolar en España.

La muestra la integran 91 publicaciones científicas, 66 artículos de ámbito nacional y 25 artículos de ámbito internacional (Tabla I). Su selección responde a dos criterios y procedimientos complementarios. Primero, se incluyeron los 31 artículos publicados en revistas de impacto de ámbito nacional entre los años 2000 y 2014 indexados en las bases de datos *Web of Science e ISOC*, utilizando los descriptores: éxito educativo, éxito escolar, fracaso educativo y fracaso escolar, y focalizados en la escolarización obligatoria. Segundo, se incluyeron otras 61 investigaciones relevantes en nuestro contexto, incluyendo trabajos accesibles en bases de datos como *ERIC y Google Scholar*.

Tabla I  
Muestra de artículos consultados

| Ámbito   | Impacto               | Artículos   | N  |
|----------|-----------------------|---|----|
| Nacional | Con factor de impacto | Benito y Alegre (2014); Holgado y Maya-Jariego et al. (2014); Rial y Gómez et al. (2014); Gil (2013); Pàmies (2013); Ruiz-Gallardo y Verde et al. (2013); Valls y Kyriakides (2013); Choi y Escardibul (2012); Rodríguez y Rios (2012); Santos y Godas et al. (2012); Barca y Peralbo; Uzquiano et al. (2011); Gil (2011); Gil-Flores y Padilla-Carmona et al. (2011); Murillo y Roman (2011); Santana y Feliciano (2011); Alegre y Benito (2010); De | 31 |

|                |                       |  |           |
|----------------|-----------------------|--|-----------|
|                |                       | Acedo et al. (2010); Delgado et al.(2010); Rodriguez (2010); Rosario y Checa (2010); De Acedo et al. (2009); Depalma y Matusovet al. (2009); Vega y Aramendi et al. (2009); Harry y Arnaiz, et al.(2008); Roman y Cuestas et al. (2008); Gordillo (2007); Valle y Cabanach et al. (2003); Díaz-Aguado (2001); Vieira (1999)  |           |
|                | Sin factor de impacto | Gracia y Casal et al. (2013); Ayala y Molina (2012); Flaquer (2012); Generalitat de Catalunya (2012); Martínez y Albaigés (Dirs.) (2012); Pedró (2012); Pozo y Suárez et al. (2012); Boada et al. (2011); Collet y Tort (2011); Comisión Europea (2011); Gamella (2011); MEC (2011); MEC (2011); Alegre y Benito (2010); Calero y Chois et al. (2010); Carbonell (2010); Díaz-Aguado (2010); Enguita y Mena et al. (2010); Fundació Plataforma educativa (2010); Geddes (2010); ITE (2010); Marina (2010); Marina (2010); Serra y Palaudàries (2010); V.V.A.A. (2010); Sarasa y Sales (2009); Marchesi (2004); Lozano (2003); Marchesi y Hernández (2003); Sánchez y Serra-Majem (2000); Escudero y Martínez (sf). | 35        |
| Inter-nacional | Con factor de impacto | Jaap Scheerens y Witziers et al. (2013); Marcus y Sanders-Reio (2001); Roorda y Koomen et al. (2011); Archambault y Janosz et al. (2009); Finn y Rock (1997).  | 5         |
|                | Sin factor de impacto | Pollock (2013); Rémi (2013); (2012);OECD (2011); Renée y Mcalister (2011); Carpenter y Cummings et al. (2010); Education and Training Inspectorate (2010); Suarez-Orozco y Onaga et al. (2010); Whitehurst y Croft (2010); Report I; Report II; OCDE (2007); Maccoby y Martin (2006); Fredriksen y Rhodes (2004); Jennings (2003); Jimerson (2003); Jimerson y Campos et al. (2003); Morrison y Cosden et al. (2003); O'Farrell y Morrison (2003); Hatcher y Lebond (2001).  | 20        |
| <b>TOTAL</b>   |                       |  | <b>91</b> |

Fuente: Elaboración propia (2015)

El análisis del contenido se ha desarrollado a través del programa especializado de análisis cualitativo NVivo, y ha consistido en identificar todas las variables relacionadas con el éxito-fracaso escolar presentes en cada artículo de la literatura consultada, valorando su recurrencia a través de la muestra y mostrándola tanto en números absolutos como en porcentajes teniendo en cuenta el conjunto de la muestra. Posteriormente, dichas variables han sido agrupadas según su tipología, proponiendo una estructura de factores condicionantes del éxito escolar en torno a 4 dimensiones: individual, familiar, escolar y comunitaria. Finalmente, la comparación entre la estructura del modelo PISA y la resultante de la revisión de la literatura ha permitido la discusión crítica del modelo PISA, así como la elaboración de una explicación más ampliada e integradora del éxito escolar.

### 3. Variables asociadas al rendimiento escolar del modelo PISA

Las evaluaciones PISA se aplican cíclicamente cada tres años desde el año 2000. Se empezó evaluando la competencia lectora, luego la matemática y en el tercer ciclo

la científica. El estudio plantea dos muestreos aleatorios, primero de las escuelas del país y luego de los estudiantes de la escuela. Éstos realizan diversos tests en papel con preguntas de respuesta múltiple y libre que les ocupan 120 minutos. Además, PISA recoge datos relativos a otras variables referidas a las características individuales, familiares y de los centros educativos para acercarse a la globalidad de los condicionantes explicativos del rendimiento académico evidenciados en la literatura (Choi y Calero, 2013; Calero et al., 2010).

La información referida a la dimensión *individual* (Tabla II) se recoge principalmente mediante tres cuestionarios administrados a cada estudiante. En el primero se pregunta por las características sociodemográficas, trayectoria escolar, contexto y experiencias educativas; y otros dos cuestionarios (opcionales en 2012) que respectivamente recogen información sobre la experiencia educativa formal y no formal y el uso de las TIC en diferentes contextos. Solamente se triangula la información sobre repetición de curso y lenguas habladas con el cuestionario administrado a las familias. Las variables vinculadas al contexto se refieren únicamente al uso de la lengua y las TIC.

Tabla II  
*Variables evaluativas de la dimensión individual en el modelo PISA*

| Factor                                     | Variables  | Fuentes inf. (*)           |        |   |
|--|--|----------------------------|--------|---|
|  |  | A                          | F      | D |
| Rendimiento escolar                        | - Competencia matemática<br>- Competencia científica<br>- Competencia lectora  | X<br>X<br>X                |        |   |
| Características individuo                  | - Edad<br>- Sexo<br>- Fecha de inicio del curso  | X<br>X<br>X                |        |   |
| Trayectoria                                | - Resultados trayectoria escolar<br>- Repetición de curso<br>- Puntualidad<br>- Faltas consecutivas por más de dos meses<br>- Orientación profesional  |                            | X<br>X |   |
| Contexto de aprendizaje de las matemáticas | - Aprendizaje de matemáticas<br>- Expectativas ante la competencia matemática<br>- Problemas matemáticos en la escuela<br>- Experiencia matemáticas<br>- Experiencias de resolución de problemas<br>- Matemáticas extraescolares | X<br>X<br>X<br>X<br>X<br>X |        |   |
| Resolución problemas                       | - Tenacidad<br>- Gestión de la información<br>- Estrategias de resolución de problemas   | X<br>X<br>X                |        |   |
| Uso de la lengua                           | - Número de lenguas habladas<br>- Contexto de utilización<br>- Formación extraescolar en lenguas   | X<br>X<br>X                | X      |   |

|              |                                      |   |
|--------------|--------------------------------------|---|
| Acceso a TIC | - Acceso a TIC                       | X |
|              | - Uso general del ordenador          | X |
|              | - Uso de las TIC fuera de la escuela | X |
|              | - Actitudes hacia los ordenadores    | X |

(\*) Fuentes de Información: A = Alumno; F = Familia; D = Directores del centro.

Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE (2013).

La información referida a la dimensión *familia* (Tabla III) se obtiene a partir del cuestionario aplicado a los estudiantes y del cuestionario administrado a los padres con preguntas sobre las características sociodemográficas, contexto educativo, actitudes hacia la escuela y expectativas. Se complementa con la información global de características sociodemográficas de la población aportadas por la Dirección de los centros.

Tabla III  
Variables evaluativas de la dimensión familiar en el modelo PISA

| Factor                    | Variables                                     | Fuentes inf. (*) |   |   |
|---------------------------|---|------------------|---|---|
|                           |   | A                | F | D |
| Contexto familiar         | - Ingresos familiares anuales                 | X                |   | X |
|                           | - Personas que viven en vivienda habitual     | X                |   |   |
|                           | - Edad de los padres                          | X                |   |   |
|                           | - Trabajo de los padres                       | X                |   | X |
|                           | - Formación de los padres                     | X                | X |   |
|                           | - Inversión en educación por hijo             | X                | X |   |
|                           | - Lenguas habituales                          | X                | X |   |
|                           | - País de procedencia de los padres           | X                | X |   |
|                           | - Condiciones lugar de estudio en casa        | X                | X |   |
|                           | - Núm. TV, coches, ordenadores y móviles      | X                |   |   |
|                           | - Número de libros en el hogar                |                  |   |   |
| Relación familia- escuela | - Actitudes de los hijos hacia la escuela     |                  | X | X |
|                           | - Implicación de los padres en la escuela     |                  | X | X |
|                           | - Expectativas de los padres sobre la escuela |                  | X |   |
|                           | - Criterios de selección de la escuela        |                  |   | X |
| Entorno educativo         | - Apoyo familiar para aprender en casa        |                  | X |   |
|                           | - Expectativas sobre las matemáticas          |                  | X |   |
|                           | - Expectativas sobre el futuro de los hijos   |                  | X |   |

(\*) Fuentes de Información: A = Alumno; F = Familia; D = Directores del centro.

Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE (2013)

Finalmente, la información referida a la dimensión *centro educativo* (Tabla IV) se obtiene a partir del cuestionario administrado a los directores de centros educativos en el que responden sobre las características de la escuela y las acciones que desarrolla (organización, recursos, clima escolar y currículum). Aparte de las características socioeconómicas de la población, en relación al contexto sólo se pregunta por la oferta de actividades extraescolares.

Tabla IV  
Variables evaluativas de la dimensión centro educativo en el modelo PISA

| Factor                 | Variables                                       | Fuentes inf. (*) |   |   |
|------------------------|---|------------------|---|---|
|                        |   | A                | F | D |
| Descripción del centro | - Costes de los servicios educativos            |                  |   | X |
|                        | - Número de estudiantes y profesores            |                  |   | X |
|                        | - Titularidad (pública, privada, concertada)    |                  |   | X |
|                        | - Contexto socioeconómico del centro            |                  |   | X |
|                        | - Porcentaje de absentismo escolar              |                  |   | X |
|                        | - Porcentaje de alumnos que gradúan             |                  |   | X |
|                        | - Procedencia de las familias del centro        |                  |   | X |
| Clima escolar          | - Consumo alcohol y drogas por estudiantes      |                  |   | X |
|                        | - Faltas de respeto de estudiantes a profesores |                  |   | X |
|                        | - Faltas de respeto entre profesorado           |                  |   | X |
|                        | - Relaciones de confianza profesores- alumnos   | X                |   |   |
|                        | - Relaciones de confianza entre alumnos         | X                |   |   |
|                        | - Implicación en la escuela                     | X                |   |   |
| Organización           | - Estructura y organización de la escuela       |                  |   | X |
|                        | - Utilización de la evaluación escolar          |                  |   | X |
|                        | - Autonomía del centro                          |                  |   | X |
|                        | - Rol de la dirección/liderazgo                 |                  |   | X |
|                        | - Formación docente                             |                  |   | X |
|                        | - Satisfacción docente                          |                  |   | X |
|                        | - Expectativas profesores sobre la escuela      |                  |   | X |
|                        | - Actividades extracurriculares ofertadas       |                  |   | X |
| Recursos               | - Calidad docente                               |                  |   | X |
|                        | - Calidad de los espacios                       |                  |   | X |
|                        | - Calidad de la conexión a internet             |                  |   | X |
|                        | - Ratio ordenadores-alumno                      |                  |   | X |
| Enseñanza              | - Metodologías de atención a la diversidad      |                  |   | X |
|                        | - Metodologías de enseñanza de matemáticas      |                  |   | X |
|                        | - Educación de economía en la escuela           |                  |   | X |
|                        | - Uso de las TIC en la escuela                  | X                |   |   |
|                        | - Formación escolar en lenguas                  | X                |   |   |

(\*) Fuentes de Información: A = Alumno; F = Familia; D = Directores del centro.  
Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE (2013)

Los estudios PISA se atienen a la lógica de una evaluación coherente, sería e interesante (Sánchez y García-Rodicio, 2006). Como bondades del modelo los investigadores subrayan al menos las siguientes cualidades:

- a) la posibilidad de contar con un gran volumen de datos a nivel de alumno, extraídos con gran rigor metodológico en el diseño de las muestras y en la construcción de indicadores representativos de las variables asociadas al rendimiento escolar;
- b) el hecho de evaluar las competencias aprendidas por los alumnos en lugar de los contenidos curriculares, facilitando en gran medida la comparación de los resultados obtenidos por los países participantes;

- c) en el caso de España, la posibilidad de disponer de información representativa de un número cada vez mayor de Comunidades Autónomas con competencias en política educativa.

Por otro lado, estudios como el de Cordero, Crespo y Pedraja (2013) ponen de relieve algunas limitaciones de dicho modelo:

- a) la escasa fiabilidad de la evaluación de la organización y el clima escolar dado que la única fuente de información son los directores de los centros;
- b) el hecho de que alguna información sólo esté disponible para algunos ciclos del estudio o para algunos países como ocurre, por ejemplo, con la calidad de las infraestructuras de los centros escolares;
- c) el output educativo se restringe a los resultados obtenidos en los test, sin prestar atención a otros resultados del proceso educativo como sucede con los aspectos no cognitivos;
- d) los datos no son estrictamente comparables en un sentido dinámico ya que alumnos y centros son distintos en cada oleada;
- e) respecto a España, otra limitación se deriva de la ausencia de datos procedentes de los padres al no administrarse el cuestionario que sí se aplica en otros países.

Finalmente, tal y como señala el grueso de la literatura sobre PISA (Choi y Calero, 2013; Calero et al., 2010; Cordero, Crespo y Pedraja, 2013; Sánchez y García-Rodicio, 2006; entre otros) los resultados de los diversos informes PISA aportan valiosas conclusiones en torno a algunas variables con influencia determinante en el éxito escolar:

- a) niveles socioeconómicos de las familias (coincidiendo con la mayoría de investigaciones de los últimos cuarenta años);
- b) procedencia de culturas minoritarias y familias inmigrantes;
- c) concentración elevada (>20%) de alumnos de origen inmigrante en las escuelas;
- d) repetición de curso;
- e) la autonomía del centro para tomar decisiones (aunque sólo es significativa en algunos países).

#### 4. Variables asociadas al rendimiento escolar en la literatura

La literatura consultada indica que el éxito-fracaso escolar correlaciona con múltiples variables que presentamos en la Tabla V organizadas en cuatro dimensiones: a) *individual*, b) *familiar*, c) *centro educativo*, y d) *comunitaria*. Las primeras tres dimensiones coinciden con las utilizadas en la presentación del modelo PISA o las propuestas por Choi y Calero (2013). La dimensión *comunitaria* agrupa un conjunto de variables emergentes en la literatura revisada, señalando su papel determinante en el éxito escolar y, muy especialmente, en contextos de bajo nivel socioeconómico (Bravo y Verdugo, 2007; Moliner García, 2008; Pedró, 2012; Pozo, Suárez y García-Cano, 2012; Renée y Mcalister, 2011). Esta dimensión, como novedad en referencia al modelo PISA,



incorpora además de las condiciones socioculturales aquellos recursos del entorno específicamente educativos o no que brindan oportunidades de socialización y desarrollo personal más allá de la escuela.

Tabla V  
*Variabes del éxito escolar*

| Dimensión y factor      | Variable                                  | N         | %           |
|-------------------------|---|-----------|-------------|
| <b>Individual</b>       |   | <b>64</b> | <b>64</b>   |
| Psico-afectivo          | Autoestima                                | 31        | 33,7        |
|                         | Percepción apoyo familiar                 | 10        | 10,9        |
|                         | Esfuerzo y motivación                     | 7         | 7,6         |
|                         | Percepción de apoyo profesor              | 5         | 5,4         |
|                         | Apego a la escuela                        | 4         | 4,3         |
|                         | Sentimiento de pertenencia a la comunidad | 3         | 3,3         |
|                         |   | 2         | 2,2         |
| Social                  |   | 23        | 25          |
|                         | Género                                    | 7         | 7,6         |
|                         | Repetidor de curso                        | 5         | 5,4         |
|                         | Nacionalidad extranjera                   | 4         | 4,3         |
|                         | Redes sociales negativas                  | 3         | 3,3         |
|                         | Alimentación equilibrada                  | 1         | 2,2         |
|                         | Lengua y expresiones culturales           | 3         | 2,2         |
| Competencial            |   | 10        | 10,9        |
|                         | Habilidades lectoras                      | 4         | 4,3         |
|                         | Habilidades de aprendizaje                | 3         | 3,3         |
|                         | Competencias TIC                          | 3         | 3,3         |
| <b>Familiar</b>         |   | <b>64</b> | <b>69,6</b> |
| Educativo               |   | 33        | 35,9        |
|                         | Expectativas familiares sobre su hijo/a   | 8         | 8,7         |
|                         | Importancia que atribuyen a los estudios  | 6         | 6,5         |
|                         | Relación con la escuela                   | 4         | 4,3         |
|                         | Transmisión de valores cívicos            | 4         | 4,3         |
|                         | Recursos culturales del hogar             | 3         | 3,3         |
|                         | Dinámicas comunicativas con el niño/a     | 3         | 3,3         |
|                         | Hábitos de lectura                        | 3         | 3,3         |
|                         | Clases particulares                       | 2         | 2,2         |
| Social                  |   | 31        | 33,7        |
|                         | Nivel socioeconómico                      | 11        | 12          |
|                         | Nivel educativo de los padres             | 8         | 8,7         |
|                         | Inmigración                               | 4         | 4,3         |
|                         | Situación laboral de los padres           | 3         | 3,3         |
|                         | Inestabilidad familiar                    | 3         | 3,3         |
| Monoparentalidad        | 2   | 2,2       |             |
| <b>Centro Educativo</b> |   | <b>81</b> | <b>88</b>   |
| Acción educativa        |   | 35        | 38          |
|                         | Estrategias de atención a la diversidad   | 9         | 9,8         |
|                         | Intervención temprana preventiva          | 7         | 7,6         |
|                         | Expectativas del profesorado              | 4         | 4,3         |
|                         | Seguimiento y orientación individual      | 3         | 3,3         |

|                       |   |           |             |
|-----------------------|---|-----------|-------------|
|                       | Lectura como base de la enseñanza                 | 3         | 3.3         |
|                       | Capacidad detección problemáticas familiares      | 3         | 3.3         |
|                       | Orientación a la innovación                       | 2         | 2.2         |
|                       | Objetivos de aprendizaje                          | 2         | 2.2         |
|                       | Grupos interactivos aprendizaje entre iguales     | 2         | 2.2         |
| Organizacional        |   | 34        | 37          |
|                       | Relación familia-escuela                          | 8         | 8.7         |
|                       | Calidad docente (formación continua)              | 6         | 6.5         |
|                       | Colaboración entre docentes/clima                 | 4         | 4.3         |
|                       | Ratio docente/ alumnos                            | 3         | 3.3         |
|                       | Liderazgo compartido en el centro                 | 3         | 3.3         |
|                       | Evaluación del profesorado                        | 3         | 3.3         |
|                       | Autonomía del centro                              | 3         | 3.3         |
|                       | Estabilidad de la plantilla                       | 2         | 2.2         |
|                       | Ratio ordenadores                                 | 2         | 2.2         |
| Contextual            |   | 12        | 13          |
|                       | Titularidad concertada                            | 4         | 4.3         |
|                       | Ubicación sociodemográfica                        | 4         | 4.3         |
|                       | Espacios educativos                               | 2         | 2.2         |
|                       | Recursos  | 2         | 2,2         |
| <b>Comunitaria</b>    |   | <b>48</b> | <b>52,2</b> |
| Acción socioeducativa |   | 38        | 41,3        |
|                       | Colaboración organizaciones educativas y sociales | 7         | 7.6         |
|                       | Formación a familias                              | 7         | 7,6         |
|                       | Apertura escuelas en horario extraescolar         | 5         | 5,4         |
|                       | Acceso profesionales socioeducativos a escuela    | 5         | 5,4         |
|                       | Apoyo financiero a familias y estudiantes         | 4         | 4,3         |
|                       | Recursos educativos del barrio                    | 4         | 4,3         |
|                       | Implicación de la administración local            | 3         | 3,3         |
|                       | Proyecto educativo comunitario                    | 3         | 3,3         |
| Contextual            |   | 10        | 10,8        |
|                       | Contexto socioeconómico                           | 6         | 6,5         |
|                       | Expectativas comunidad/ ocupacionales             | 4         | 4,3         |

Fuente: Elaboración propia (2015)

El análisis de las variables que inciden sobre el éxito escolar realizado de un modo independiente, tal y como hace PISA, señala como más determinantes en orden a su densidad en la literatura:

- nivel socioeconómico de las familias (12%) (Bravo y Verdugo, 2007; Renée y Mcalister, 2011; entre otros) y coincidiendo plenamente con los resultados generales obtenidos por PISA;
- autoestima de los estudiantes (10.9%) (Núñez et al., 2013; Vieira, 1999; entre otros), estudiada por PISA pero no significativa según sus resultados;
- estrategias de atención a la diversidad en la escuela (9.8%) (Lassibille y Gomez, 2008; Rodríguez, González y Racionera, 2012; Valls y Kyriakides, 2013; entre otros), estudiada por PISA pero no significativa según sus resultados;
- nivel educativo de los padres (8,7%) (Collet y Tort, 2013; Enguita, Martínez y Gómez, 2010; entre otros) y especialmente relevante según PISA, así como expectativas familiares sobre el hijo/a (8,7%) y relación familia escuela (8.7%)

(Renée y Mcalister, 2011; Carpenter y Cummings et al., 2010; entre otros), ambas analizadas por PISA pero no significativas según sus resultados.

La revisión más global en orden al peso de las diferentes dimensiones que se infiere de frecuencia relativa de las variables relacionadas con el éxito escolar, aporta una visión más propositiva que PISA ya que ésta, en gran parte, atribuye los resultados a variables lejanas de la acción educativa. Destaca la importancia de los distintos factores de *centro educativo* (88%), seguida con idéntico peso en la literatura por las dimensiones *individual* y *familiar* (69.6%) y finalmente, la *comunitaria* (52,2%), con una presencia también relevante.

El análisis de los 10 factores propuestos en el modelo permite afinar más el contenido de la literatura revisada. En relación a la dimensión *centro educativo* y los esfuerzos realizados desde la escuela para mejorar el éxito escolar, los dos factores de mayor peso son:

- a) la *acción educativa de los centros* (38% del total de artículos, destacando las variables *estrategias de atención a la diversidad*: 9,8%; *intervención temprana preventiva*: 7,6%; y *expectativas del profesorado*: 4,3%);
- b) la *organización escolar* (37% del total de artículos, destacando las variables *relación familia-escuela*: 8,7%; *calidad docente*: 6,5%; y *colaboración entre docentes*: 4,3%).

Estudios recientes tienden a subrayar la importancia de la calidad de los profesores en el éxito académico de sus estudiantes (Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Hanushek y Woessmann, 2010), mientras que los estudios basados en PISA otorgan poca significatividad a los recursos escolares (Calero y Escardíbul, 2007).

Para la dimensión *individual*, los factores con mayor peso en la literatura son:

- a) *psico-afectivo* (33.7% del total de artículos, destacando las variables *autoestima*: 10,9%; y *percepción de apoyo familiar*: 7,6%);
- b) *social* (25% del total de artículos, destacando las variables *género*: 7,6%; y *repetición de un curso*: 5,4%).

En la dimensión *familiar*, los factores más relevantes son:

- a) *aspectos sociales* (33.7% del total de artículos, destacando las variables *nivel socioeconómico*: 12%; y *nivel educativo de los padres*: 8,7%) sobre los que se han centrado numerosas investigaciones y a los que se les otorga un alto valor predictivo (Calero et al., 2010; Choi y Mendizábal, 2013; Enguita, Martínez y Gómez, 2010; Gamoran, 2001; Tough, 2012, entre otros);
- b) *aspectos educativos* (35.9% del total de artículos, destacando las variables: *expectativas sobre los hijos*: 8,7%, y la *importancia atribuida por los padres a los estudios*: 6,5%).

En la dimensión *comunitaria* es relevante el factor organización de la acción socioeducativa (41,3%) que refleja la importancia de apoyar la educación más allá de

la escuela. Destacan variables como la *colaboración entre entidades educativas y sociales de la comunidad* (7,6%) y la *formación a familias* (7,6%). Si agregamos la *apertura de la escuela* hacia el exterior con su permeabilidad para dar *acceso a otros profesionales de la acción socioeducativa*, la “conexión escuela-entorno” alcanza el 10,8% de frecuencia relativa. Investigadores internacionales han evidenciado resultados significativos en la mejora del éxito educativo en varias comunidades de Inglaterra y Estados Unidos (Carpenter et al., 2010; Renée y McAllister, 2011), mostrando que el fracaso escolar en contextos deprimidos debe abordarse junto con las otras problemáticas sociales fortaleciendo la dimensión comunitaria. En estos contextos la colaboración interinstitucional (Autor, 2015) se convierte en un requisito imprescindible para alcanzar el éxito (Miller et al, 2012; Milward y Provan, 2006; Tough, 2008).

Finalmente, el análisis multidimensional aporta una visión más ecológica e interconectada de las variables de modo que algunas adquieren una importancia crucial en la comprensión de los condicionantes del éxito-fracaso escolar. El *nivel socioeconómico* aparece en tres dimensiones (*familia, escuela y comunidad*) siendo influyente en todas ellas (24% frecuencia total). Tal y como explican Cordero, Crespo y Pedraja (2013), la diferencia en los resultados entre centros de titularidad pública y privada se debe, básicamente, al nivel socioeconómico de las familias y el entorno.

También es relevante la *colaboración entre actores educativos* (20,6%) si sumamos el *trabajo colaborativo* de la dimensión *escuela* con la *colaboración entre organizaciones educativas y sociales* de la dimensión *comunitaria*. Esta mirada informa del valor de establecer vínculos colaborativos entre los agentes implicados en la educación al menos en entornos de bajo nivel socioeconómico, donde se concentra el índice más elevado de fracaso escolar.

El análisis cruzado también otorga relevancia a las *expectativas* (17,3%) que pueden generar tanto las familias como los profesores y otros agentes educativos de la comunidad. Como señalan algunos autores, proyectar un futuro positivo desde diferentes ámbitos influye positivamente en el éxito escolar de los estudiantes (Santana y Feliciano, 2011). También es relevante en el análisis global la *relación familia-escuela* presente en la dimensión *escolar y familiar* (13%).

## 5. Hacia un modelo interconectado y transversal del éxito escolar

La comparación de las variables del modelo PISA (Tablas II, III y IV) con la clasificación de extraída de la literatura (Tabla V) permite añadir al modelo PISA alguna otra limitación a las ya apuntadas. Principalmente, la fragmentación del modelo en la medida que la interpretación de sus resultados puede configurar una visión lineal que asocia el éxito o fracaso escolar a variables únicas y separadas. Y también la escasa consideración de los factores contextuales y/o comunitarios que restan valor a los resultados obtenidos y al supuesto impacto sobre el diseño de políticas educativas efectivas.

Detectamos que PISA apenas triangula las fuentes para la obtención de datos, en detrimento del rigor en la medida de algunas variables, y principalmente maneja datos descriptivos. Ambas limitaciones dificultan una mayor comprensión en torno a la interdependencia de los sujetos que no están aislados, sino que forman parte de un ecosistema educativo dinámico. Además, aludiendo al rigor de los datos, se analizan las variables de forma aislada más que en sus agrupaciones a partir del significado o posible interrelación. Si bien el rigor y la linealidad estadística son un valor, sus resultados no aportan grandes novedades a la comunidad educativa (Cordero et al., 2013). Algunos autores como Coleman (1988), Llorente (1990), Renne y Mcalister (2011) o Tough (2008) señalan que el fracaso escolar se enmarca en una compleja realidad educativa y social, y critican las investigaciones que aportan explicaciones fragmentadas por su efecto reduccionista. Este tipo de acercamiento a los programas educativos produce un impacto menor que una visión sistémica al no incidir en sus aspectos coordinativos y complejos (Lieberman et al., 2010).

En definitiva, los resultados presentados por PISA son mayormente de carácter estático -como ejemplo el estudio aislado del 'nivel socioeconómico' o el 'nivel de estudios de los padres'- al no abordar los elementos proactivos del sistema referidos a condicionantes relacionales, organizativos y educativos. Por ello consideramos que los resultados ofrecen una capacidad de respuesta limitada y cuestionan la eficiencia de la inversión que supone. En este sentido, destacamos la dificultad de respuesta ante la variable *nivel socioeducativo*, la más determinante del éxito-fracaso escolar según PISA. Aunque la literatura analizada no vincula explícitamente el *nivel educativo de los padres*, las *condiciones en casa para el estudio*, el acceso a *actividades extraescolares* o las *expectativas familiares*, su relación parece evidente e interpela sobre la necesidad de activar acciones socioeducativas más allá de la escuela para lograr el éxito de los estudiantes.

Como alternativa planteamos el interés de conectar de modo más sistémico las 4 dimensiones y los 10 factores (Tabla V) utilizados para agrupar las variables asociadas al éxito-fracaso escolar presentes en la literatura. Se consigue con ello una comprensión holística y dinámica del fenómeno que permite dibujar nuevos escenarios para la acción educativa y la investigación. En este modelo integrador (Figura I) es clave la interdependencia de las variables en tanto que el origen de las problemáticas y la activación de soluciones pueden situarse en una parte distinta del sistema, hecho que ha de alterar el enfoque y los objetivos de los cambios a implementar en programas y políticas educativas futuras.

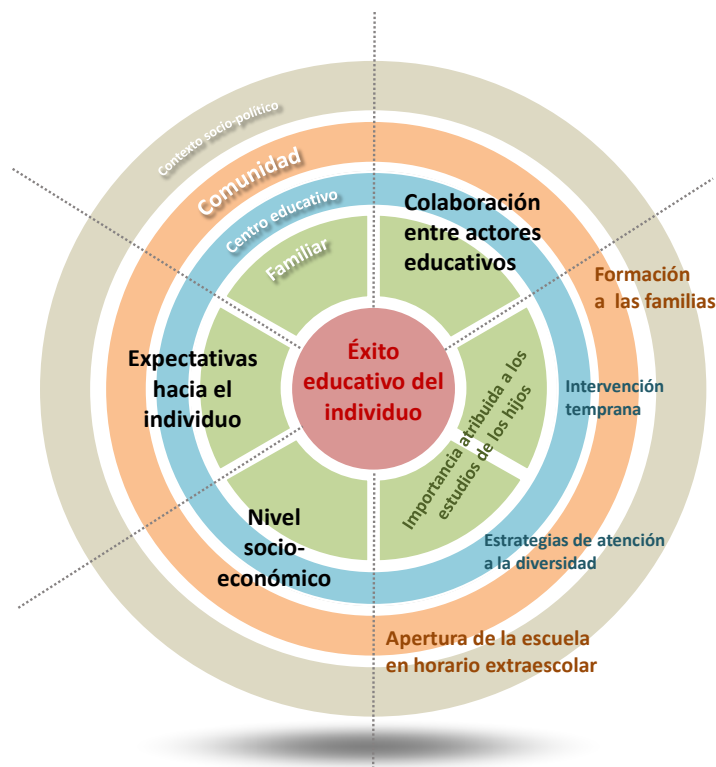


Figura 1. Modelo integrador  
Fuente: Elaboración propia (2015)

Los estudios sobre éxito escolar que consideran el contexto externo a la escuela identifican variables como *la colaboración entre organizaciones educativas y sociales de la comunidad*; *la formación a familias en competencias sociales, personales y parentales*; *la apertura de las escuelas en horario extraescolar* o bien *el acceso de profesionales socioeducativos a la escuela*. La mirada sistémica del éxito escolar y sus condicionantes amplía el foco más allá de la escuela y la familia, subrayando la influencia de la dimensión *comunitaria* en la mejora educativa y reconociendo el efecto positivo de aumentar las interacciones colaborativas entre actores que ejercen influencia educativa en la comunidad.

Según este enfoque, la promoción del éxito escolar debería integrar propuestas que tengan en cuenta mejoras en las competencias de los actores de la comunidad, así como en el fortalecimiento de sus relaciones y vínculos. Situar al éxito escolar como indicador de un ecosistema educativo complejo plantea el interés de reforzar las competencias de las familias para vincularse con sus hijos, fortalecer las relaciones familia-escuela, incrementar el capital social de las familias o la relación familia-comunidad y, también, la conexión escuela-comunidad. Cabe suponer, por ejemplo, que acciones dirigidas a mejorar la *formación de las familias* o a la *apertura de los espacios escolares en horario no escolar* para uso de los estudiantes en horarios no escolares podrían tener efectos positivos en el rendimiento escolar, con el beneficio

añadido de no focalizar toda la presión de los resultados sobre los centros educativos y los docentes.

Según la literatura analizada, para el éxito escolar resulta determinante el apoyo de personas (educadores) referentes que con su acompañamiento pueden favorecer la autoestima y la construcción de expectativas positivas. Estos actores tanto pueden ser miembros de la familia como docentes, educadores sociales, monitores, etc. que, a su vez, forman parte de diferentes organizaciones. Se afirma con ello el valor de la red de personas y recursos que acompaña a cada niño en la escuela y más allá de la escuela y, en consecuencia, la importancia de considerar este entramado de actores y relaciones por parte de las políticas orientadas a una mejora educativa relevante y sostenible.

## 6. Conclusiones

Nuestro estudio permite acercarse al estado actual de la investigación en torno del éxito-fracaso escolar. La fortaleza del modelo PISA parece aportar una explicación unívoca del éxito escolar a partir de la evaluación de competencias y la asociación de estos resultados con las variables condicionantes. Sin embargo, la comparación del conjunto de variables que estudia PISA con las identificadas en la literatura nos permite proponer un modelo comprensivo de carácter más holístico e integrador. Al construirse por agregación y reordenación de las variables estudiadas por la literatura, y que generalmente son reconocidas de modo aislado en las investigaciones, nuestra propuesta se apunta como modelo hipotético.

Por consiguiente, nuestro trabajo apunta hacia un marco teórico más completo de las variables que inciden en el éxito escolar que puede orientar futuras investigaciones. Destaca muy especialmente la emergencia de las variables asociadas a la dimensión comunitaria, ignorada en PISA, que contempla lo que genéricamente podríamos definir como “riqueza educativa del entorno”. Sin que existan medidas para evaluar la calidad educativa del entorno de cada alumno (y su familia), puede ser entendido como las oportunidades reales a las que cada niño tiene acceso y al valor educativo de las relaciones personales que establece. La mirada más global y el reconocimiento de la interdependencia en variables clave cuestionan seriamente el éxito de las políticas públicas para la mejora escolar, focalizadas casi exclusivamente en la escuela, la docencia o determinados aspectos de la calidad docente.

## Referencias bibliográficas

Alegre, M. y Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación, número extraordinario 2010*, 65-92.

- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. y Pagani, L. (2009). Adolescent Behavioral, Affective and Cognitive Engagement in School: Relationship to Dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415.
- Ayala, C., Molina, V. y Prieto, R. (2012). Los compromisos singulares entre administración y centros para el éxito educativo. *Revista de Educación, número extraordinario 2012*, 195-219.
- Barca Lozano, A., Peralbo Uzquiano, M., Porto Riobo, A., Marcos Malmierca, J. L., y Benlla Blanco, J. C. (2011). Academic goals of high and low academic achievers in mandatory Secondary Education and optional advanced Secondary Education. *Revista de Educación*, 354, 341-368.
- Benito, R., Angel Alegre, M., y Gonzalez-Balletbo, I. (2014). School Segregation and Its Effects on Educational Equality and Efficiency in 16 OECD Comprehensive School Systems. *Comparative education review*, 58(1), 104-134.
- Boada, I. et al., (2011). *Informe sobre el riesgo de fracaso escolar en Cataluña. Un análisis basado en PISA 2006*. Barcelona: Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya.
- Calero, J., Chois, K. y Waigrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación, número extraordinario 2010*, 225-256.
- Carbonell, J. (2010). Desde la escuela: alternativas al fracaso escolar. En A. Canalda, J. Carbonell y M. Diaz-Aguado (Eds.), *En busca del éxito educativo: Realidades y soluciones* (pp. 87-98). Madrid: Fundación Antena 3.
- Carpenter, H., Cummings, C., Dyson, A., Jones, L., Laing, K., Oseman, D. Todd, I. (2010). *Extended services evaluation: end of year one report*. Research report, dfe-rr016. (London, DFE). Recuperado de: <https://www.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/dfe-rr016.pdf>
- Choi, A., Calero, J. y Escardibul, J.O. (2012). Private tutoring and academic achievement in Korea: An approach through PISA-2006. *Kedi journal of educational policy*, 9(2), 299-322.
- Collet, J., Tort, A. (2011). *Families, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Comisión Europea. (2011). Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. *Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020*. Recuperado de: [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_es.pdf)
- De Acedo, M., De Acedo Baquedano, M. T. S., y Soria Oliver, M. (2010). Stimulation of thinking skills in high school students. *Educational studies*, 36(3), 329-340.



- Delgado, B., Ingles, C., Garcia-Fernandez, J., Castejón, J. y Valle, A. (2010). Gender and grade differences in academic goals in compulsory secondary education students. *Revista española de pedagogía*, 68(245), 67-83.
- Depalma, R., Matusov, E., y Smith, M. (2009). Smuggling Authentic Learning into the School Context: Transitioning From an Innovative Elementary to a Conventional High School. *Teachers college record*, 111(4), 934-972.
- Díaz-Aguado, M. (2001). El maltrato infantil. *Revista de Educación*, 325, 143-160.
- Díaz-Aguado, M. (2010). Desde la familia. El papel educativo de la familia y su colaboración con la escuela. En A. Canalda, J. Carbonell y M. Diaz-Aguado (Eds.), *En busca del éxito educativo: Realidades y soluciones* (pp. 55-86). Madrid: Fundación Antena 3.
- Enguita, M., Mena, L., Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Colección Estudios Sociales, Obra Social La Caixa (núm. 29).
- Escudero, J. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario 2012, 174-193.
- Finn, J. y Rock, D. (1997). Academic Success among Students at Risk for School Failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Flaquer, L. (2012). Pobreza infantil: conseqüències en les condicions de vida i el rendiment escolar dels i les adolescents. En C. Gómez-Granell y P. Marí-Klose (dirs.). *Infància, Adolescència i Família: un anàlisi del Panel de Famílies i Infància* (pp. 372-393). Barcelona: CIIMU.
- Fredriksen, K. y Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, 103, 45-54.
- Fundació Plataforma Educativa. (2010). Factors d'èxit en infants atesos en CRAE. Girona: Gràfiques Alzamora.
- Gamella, J. (2011). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula*. Barcelona: Graó.
- Generalitat de Catalunya. (2012). *A favor de l'èxit escolar: Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018*.
- Gil Flores, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Cultura y Educación*, 23(1), 141-154.
- Gil Flores, J. (2013). Measuring primary school students' family socioeconomic status. *Revista de Educación*, 362, 298-322.

- Gil-Flores, J., Padilla-Carmona, M. T., y Suarez-Ortega, M. (2011). Influence of gender, educational attainment and family environment on the educational aspirations of secondary school students. *Educational review*, 63(3), 345-363.
- Gordillo, M. (2007). Manliness and womanhood: how educate in the difference. *Revista española de pedagogía*, 65(238), 447-458.
- Gracia, M., Casal, J. Merino, R. y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- Harry, B., Arnaiz, P., Klingner, J., y Sturges, K. (2008). Schooling and the Construction of Identity Among Minority Students in Spain and the United States. *Journal of special education*, 42(1), 15-25.
- Hatcher, R., y Leblond, D. (2001). Education action zones and zones d'éducation prioritaires. *Education, social justice and inter-agency working: Joined up or fractured policy*, 29-58.
- Holgado, D., Maya-Jariego, I., Ramos, I., Palacio, J., Oviedo-Trespalacios, O., Romero-Mendoza, V., y Amar, J. (2014). Impact of child labor on academic performance: Evidence from the program Edúcame Primero Colombia. *International journal of educational development*, 34, 58-66.
- <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/48165173.pdf>
- Jennings, G. (2003). An Exploration of Meaningful Participation and Caring Relationships as Contexts for School Engagement. *The California School Psychologist*, 8, 43-52.
- Jimerson, R. (2003). The California School Psychologist Provides Valuable Information Regarding School Engagement, Youth Development, and School Success. *The California School Psychologist*, 8, 3-6.
- Jimerson, R., Campos, E. y Greif, J. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-28.
- Longás, J. y Civís, M. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18(1), 213-236.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 43-66.
- Maccoby, E. y Martin J. (2006). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. Hetherington, *Handbook of child psychology*. NY: Wiley.
- Marchesi, A. (2004). *¿Qué será de nosotros los malos alumnos?*. Madrid: Alianza editorial.

- Marchesi, A. y Hernández, C. (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marcus, R.F. y Sanders-Reio, J. (2001). The influence of attachment on school completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 427-444.
- Marina, J.A. (2010) Desde los municipios: La ciudad, un eficaz agente educativo contra el fracaso escolar. En A. Canalda, J. Carbonell y M. Diaz-Aguado (Eds.), *En busca del éxito educativo: Realidades y soluciones* (pp. 99-109). Madrid: Fundación Antena 3.
- Martínez, M. y Albaigés, B. (Dir.). (2012). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- MEC. (2011). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia de Educación y Formación 2020. Informe español 2010-2011*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- MEC. (2011). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe español*. Madrid: Instituto de Evaluación.
- Morrison, G., Cosden, M., O'Farrell, S. y Campos, E. (2003). Changes in Latino Students' Perceptions of School Belonging Over Time: Impact of Language Proficiency, Self-Perceptions and Teacher Evaluations. *The California School Psychologist*, 8, 87-98.
- Murillo, J. F., y Roman, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School effectiveness and school improvement*, 22(1), 29-50.
- O'Farrell, S. y Morrison, G. (2003). A Factor Analysis Exploring School Bonding and Related Constructs Among Upper Elementary Students. *The California School Psychologist*, 8, 53-72.
- OECD (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world*. París: OECD.
- OECD (2011). How do some students overcome their socioeconomic background? *PISA in focus* (5), 1-4. Recuperado de:
- Pàmies Rovira, J. (2013). The impact of groupings in school. Spaces of learning and sociability for Moroccan youth in Barcelona. *Revista de Educación*, 362, 133-158.
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación, número extraordinario 2012*, 22-45.
- Pollock, K. (2013). Administrator and Teacher's perceptions of school success in a Publicly Funded Catholic School in Ontario, Canada. *Catholic Education. A journal of Inquiry and Practice*, 16(2), 309-334.

- Pozo, M.T., Suárez, M. y García-Cano, M. (2012). Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. *Revista de Educación*, 358, 59-84.
- Renée, M. y Mcalister, M. (2011). The strengths and challenges of community organizing as an education reform strategy: what the research says. Annenberg institute for school reform at brown university.
- Rial, A., Gomez, P., Brana, T., y Varela, J. (2014). Attitudes, perceptions and Internet and social networks use among Galician (Spain) teens. *Anales de psicología*, 30(2), 642-655.
- Rodríguez, H., Rios, O., y Racionero, S. (2012). Reframing Compensatory Education through Scientific Evidence. Inclusive Actions for Equality of Results. *Revista de Educación*, 67-87.
- Rodríguez, R. (2010) School Success and Failure in the First and Second Generations of Immigrant Students. *Ese-estudios sobre educacion*, 19, 97-118.
- Roman, S., Cuestas, P. J., y Fenollar, P. (2008). An examination of the interrelationships between self-esteem, others' expectations, family support, learning approaches and academic achievement. *Studies in higher education*, 33(2), 127-138.
- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J. y Oort, F. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rosario, M., Checa, P., y Rothbart, M. (2010). Contributions of Attentional Control to Socioemotional and Academic Development. *Early education and development*, 21(5), 744-764.
- Ruiz-Gallardo, J., Verde, A., y Valdes, A. (2013). Garden-Based Learning: An Experience With 'At Risk' Secondary Education Students. *Journal of environmental education*, 44(4), 252-270.
- Sánchez, J. y Serra-Majem, L. (2000). Importancia del desayuno en el rendimiento intelectual y en el estado nutricional de los escolares. *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, 6(2), 53-95.
- Santana Vega, L. E., y Feliciano Garcia, L. (2011). Parents' and teachers' perceived support, self-concept and decision making in high school students. *Revista de Educación*, 355, 493-519.
- Santos Rego, M. A., Godas Otero, A., y Lorenzo Moledo, M. (2012). The Profile of Retained and Non-Retained Students in a Sample of Spanish and Latin American Students: A Study on the Determinants of Academic Achievement. *Ese-estudios sobre educacion*, 23, 43-62.

- Scheerens, J., Witziers, B. y Steen, R. (2013). A Meta-analysis of School Effectiveness Studies. *Revista de Educación*, 361, 619-645.
- Serra, C. y Palaudàries, J. (2010). Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado. *Revista de Educación, número extraordinario 2010*, 283-305.
- Suarez-Orozco, C., Onaga, M. y Lanrdemelle, C. (2010). Promoting Academic Engagement Among Immigrant Adolescents Through School-Family-Community Collaboration. *Professional School Counseling*, 14(1), 15-26.
- Thibert, R. (2013). *Le décrochage scolaire: diversité des approches, diversité des dispositifs*. Lyon: ENS de Lyon.
- Valle, A., Cabanach, R., Nunez, J., Gonzalez-Pienda, J., Rodriguez, S., y Pineiro, I. (2003). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. *Research in higher education*, 44(5), 557-580.
- Valls, R., y Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge journal of education*, 43(1), 17-33.
- Vega, A., Aramendi, P. y Huegun, A. (2009). Desde la evaluación del consumo de drogas entre los adolescentes a la construcción de centros de iniciación profesional saludables. XXI. *Revista de Educación*, 11, 29-42.
- Vieira, M. (1999). La desigualdad en el proceso de escolarización de la infancia gitana en España. *Revista de Educación*, 319, 239-252.
- Whitehurst, J. y Croft, M. (2010). *The Harlem. Children's Zone, Promise Neighborhoods, and the Broader, Bolder Approach to Education*. Washington DC: Brookings Institution.

### Cómo citar este artículo:

- Díaz-Gibson, J., Longás, J., Prats, M.A., Ojando, E. y Riera, J. (2018). Tejiendo los hilos del éxito escolar. Hacia un modelo interconectado para impulsar el éxito de nuestros estudiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 185-205. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7847