

# Resiliencia y persistencia académica en estudiantes inmigrantes

MARÍA PAZ SANDÍN ESTEBAN  
ANGELINA SÁNCHEZ MARTÍ

Universidad de Barcelona (España), Grupo de Investigación GREDI

---

## 1. Introducción

En los últimos años, el éxito escolar está siendo considerado un ámbito prioritario de estudio (Comisión Europea, 2001). En esta línea, Serra y Paludàrias (2009) sugieren la necesidad de analizar las trayectorias educativas de éxito en alumnos de origen inmigrado por dos motivos. Por una parte, permitiría valorar qué características, estrategias y experiencias propician historias académicas exitosas. Por otra, contribuiría a potenciar la imagen del estudiante de origen inmigrado con éxito, un modelo que podría llegar a ser un referente tanto para los propios alumnos que comienzan su trayectoria académica en las escuelas e institutos, como para los propios profesionales que trabajan con ellos. Hasta hace poco las investigaciones sobre la temática se han focalizado en indicadores que discriminan al alumnado en función de su rendimiento, centrándose en sus necesidades o limitaciones y, raramente, en sus potencialidades.

## 2. El abandono escolar de los estudiantes de procedencia migratoria

A grandes rasgos, el período de la Educación Secundaria constituye una etapa de alto riesgo o vulnerabilidad académica para la población inmigrante. Así lo corroboran los resultados de diversas investigaciones realizadas tanto a nivel internacional como nacional. Por su reciente publicación podemos citar el informe "Education at a Glance 2011: OECD Indicators" (OECD, 2011), el informe PISA (OECD, 2009a), el "Informe sobre el riesgo de fracaso escolar en Cataluña" (Boada et al., 2011) y el estudio de la Fundación Jaume Bofill "Continuar o abandonar. El alumnado extranjero en la educación secundaria" de Serra y Paludàrias (2010). Otros estudios que también lo confirman son Alegre y Benito (2010), Comisión Europea (2010), Fuligni y Witkow (2004), Levels, Dronkers y Kraaykamp (2008) y NCES (1995). Todos ellos ponen de relieve que los colectivos de estudiantes de procedencia extranjera son los que tienen más probabilidades de abandonar prematuramente sus estudios y de no permanecer en los niveles postobligatorios.

Aunque se conoce que la deserción se produce a lo largo de toda la etapa secundaria obligatoria (ESO1), se ha constatado que el porcentaje de abandono en el último curso de la ESO y primero de postobligatoria<sup>2</sup> (PO) es significativamente más elevado, siendo el doble entre la población inmigrante (Serra

---

<sup>1</sup> La Educación Secundaria Obligatoria (conocida como «la ESO», 4 cursos) es el sistema educativo español de enseñanza secundaria desde 1996 y que tiene como objetivo preparar al alumnado de entre 12 y 16 años para sus próximos estudios y/o el mundo laboral.

<sup>2</sup> La educación secundaria postobligatoria alude a cinco enseñanzas independientes entre ellas y que exigen para ser cursadas la posesión del título de la ESO: el bachillerato (2 cursos), la formación profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio, y las enseñanzas deportivas de grado medio.

y Paludàrias, 2009; 2010). De cada 1000 alumnos que cursan enseñanzas postobligatorias no universitarias, sólo 7,2 son extranjeros, mientras que en los niveles obligatorios, constituyen el 45,1 por mil y el 29,6 por mil en Primaria y la ESO respectivamente (Ministerio de Educación, 2009: 73). Algunos estudios apuntan como variable explicativa el “momento de incorporación” al sistema educativo: un 42% de los alumnos que se incorporan en la etapa de la ESO no la finalizan; también se señala que los problemas de rendimiento son tres veces mayores en los jóvenes que se incorporan después de los once años (60%), frente al 20% si se inician con anterioridad (Colectivo IOÉ, 2008).

A pesar de estas débiles trayectorias, también se constata que algunos estudiantes superan con éxito el cuarto curso de la ESO, y una parte persevera más tarde en la postobligatoria, especialmente colectivos como el argentino, el colombiano y el rumano. Nos encontramos, pues, ante una población vulnerable que a pesar de su situación ha conseguido desarrollar trayectorias de éxito académico, entendido como el no abandono del sistema educativo. El análisis y comprensión de procesos de éxito en contextos de vulnerabilidad se está desarrollando en investigaciones internacionales desde la perspectiva de la “resiliencia”.

### 3. La resiliencia y el éxito escolar

La resiliencia es un término que proviene de la física y que, en general, se utiliza para describir aquellos materiales que a pesar de estar sometidos a situaciones de desgaste u otras agresiones consiguen recuperar su estado original. En la literatura científica, este concepto se ha tratado de diferentes maneras (Fergus y Zimmerman, 2005; Luthar, 2003; Masten, 2001; Kaplan, 1999) existiendo una cierta unanimidad en considerarla una “competencia efectiva de afrontamiento” como respuesta a una situación de riesgo o adversidad. En los últimos años, los trabajos conceptuales y empíricos sobre la resiliencia han tomado una gran relevancia a la hora de analizar por qué algunos estudiantes tienen éxito en el sistema educativo, mientras que otros del mismo contexto o comunidad social, no.

Para que un sujeto desarrolle la resiliencia, es necesario que estén en juego “factores de riesgo” y “de protección”. Estos últimos ayudan a conseguir resultados positivos centrándose más en las potencialidades que en el déficit. La resiliencia, dado que se desarrolla producto de la interacción entre estos factores, adopta un sentido dinámico y de proceso, cuyo análisis permite determinar los riesgos asociados a la vulnerabilidad y los factores de protección vinculados. Así, la resiliencia no es un rasgo estático de la persona sino que puede cambiar a lo largo de la vida y manifestarse mediante diversos patrones, lo que conlleva que exista cierta confusión en la literatura a veces siendo entendida como el resultado de la adaptación, otras refiriéndose al propio proceso (Olsson *et al.*, 2003). Algunos enfoques teóricos centran la atención en la dualidad “factores de riesgo vs. factores protectores” y, otros en el peso relativo de los “factores externos (micro-macrosociales, económicos, políticos, etc.) e internos (recursos internos, cualidades intrínsecas)”.

Los estudios que se han llevado a cabo hasta la fecha se han centrado, mayoritariamente, en el análisis de los factores resilientes asociados al rendimiento académico (Peralta, Ramírez y Castaño, 2006); al fracaso escolar (Fullana, 1996; Valle y Parrilla, 2006); a las dificultades de aprendizaje (Pérez-Blasco *et al.*, 2007) y a las diferencias entre estudiantes resilientes y no resilientes en relación a su ambiente familiar y al clima de la escuela y aula (Waxman, Gray y Padrón, 2003). También se han diseñado instrumentos para

valorar las competencias que dispone el profesorado para reconocer la resiliencia en sus estudiantes (Russo y Boman, 2007). Otros estudios como los de Uriarte (2006) y Silas (2008) ejemplifican dinámicas escolares orientadas a que los alumnos sepan enfrentar la adversidad, y ofrecen elementos para que los profesionales puedan ser “personas significativas en resiliencia” contribuyendo a la creación de mecanismos resilientes en los alumnos más desfavorecidos. Otros estudios recientes explican cómo la cultura y el contexto influyen en el desarrollo de la resiliencia y en los resultados positivos de los individuos a partir de un enfoque eminentemente ecológico (Ungar, 2012; Masten, 2011).

En cuanto a los estudiantes inmigrantes en contextos de desventaja socioeconómica, también se han desarrollado algunos estudios. Por ejemplo, Chavkin y González (2000) señalan cómo logran superar la media de éxito escolar. Por su parte, Pereda (2006) analiza cómo las familias logran salir triunfantes en la adaptación a un nuevo contexto en relación con otras en sus mismas condiciones. Sin embargo, todavía son escasos los estudios que aborden específicamente el binomio resiliencia-inmigración para ayudar a comprender los procesos de éxito escolar en situaciones de vulnerabilidad.

#### 4. Un estudio longitudinal con alumnado de procedencia extranjera en Barcelona<sup>3</sup>

Este artículo presenta parte de los resultados obtenidos en el proyecto “Resiliencia y éxito escolar en el alumnado de secundaria de procedencia extranjera”. Se sostiene la hipótesis que el alumnado de origen inmigrante que supera la transición de riesgo ESO-PO (habitualmente conlleva un alto número de abandonos del sistema educativo) y consigue finalizar los estudios postobligatorios, con la posibilidad después de cursar estudios superiores, presenta unas características específicas de resiliencia, conjugando ciertas capacidades individuales y apoyos socioeducativos del entorno.

A partir de este planteamiento, algunas de las preguntas que han guiado la investigación son: ¿Cuáles son los factores protectores que han podido incidir en las trayectorias de éxito de estos estudiantes? ¿Se trata de los mismos factores en todos los grupos culturales? ¿Qué resortes resilientes han activado? ¿En qué medida los programas y acciones educativas son promotores de trayectorias de éxito desde esta perspectiva? Los objetivos generales del estudio han sido: a) analizar la relación entre la resiliencia y el éxito escolar en el alumnado de procedencia extranjera; b) elaborar y validar un instrumento diagnóstico para determinar el nivel de resiliencia de este alumnado; y, c) proporcionar líneas de mejora e intervención educativa desde el enfoque de la resiliencia.

##### 4.1 Metodología de la investigación

En base a los objetivos anteriores, el diseño de la investigación se ha estructurado en cinco fases combinando estrategias de recogida de datos cualitativos y cuantitativos. Los instrumentos de recogida de información que se describen más abajo fueron aplicados en el último trimestre del cuarto curso de la ESO (2010-2011), obteniéndose las puntuaciones en resiliencia a partir de una escala. El seguimiento individual de

<sup>3</sup> Este proyecto de investigación fue aprobado en la convocatoria “Ayudas para incentivar la investigación aplicada y la formación universitaria en materia de inmigración en Cataluña (ARAFI-DGR 2010)” y financiado por AGAUR-Generalitat de Catalunya.

los estudiantes durante el siguiente curso escolar (2011-2012) constatando su permanencia o abandono de los estudios postobligatorios permitió valorar la posible relación entre resiliencia y persistencia académica.

- Cuestionario general. Instrumento de recogida de información general de los participantes (datos personales y familiares, sociodemográficos y de expectativas académicas). Los datos permitieron realizar múltiples cruces con las variables estudiadas relativas al fenómeno de la resiliencia. Sus ítems se referían a: procedencia, tiempo de residencia en España, sentimiento de pertenencia, nivel educativo, profesión de los padres, identificación y caracterización de las amistades, recursos de apoyo del centro utilizados, repetición de cursos, expectativas académicas y autovaloración de su situación académica.
- Escala de resiliencia adaptada. Se adaptó y utilizó la escala SV-RES (Saavedra y Villalta, 2008; Villalta, Saavedra y Escurra, 2007). Ésta permite obtener una puntuación global de resiliencia, además de diferentes puntuaciones según 12 factores de resiliencia (Tabla 1). El cuestionario definitivo para este estudio tuvo 61 ítems de tipo escalar con 4 alternativas de respuesta desde “muy de acuerdo” a “nada de acuerdo” y contó con una alta fiabilidad (Alpha de Cronbach = 0.95).

Tabla 1.  
Factores de resiliencia de la escala SV-RES

Competencias interaccionales de Grotberg (1995)	Niveles de estructuración de la conciencia (Saavedra y Villalta, 2008)			
	Condiciones de base	Visión de uno mismo	Visión del problema	Respuesta resiliente
Yo soy/Yo estoy	F1: Identidad	F2: Autonomía	F3: Satisfacción	F4: Pragmatismo
Yo tengo	F5: Vínculos	F6: Redes	F7: Modelos	F8: Metas
Yo puedo	F6: Afectividad	F10: Autoeficacia	F11: Aprendizaje	F12: Generatividad

- Escala de centro. Este cuestionario, compuesto por 33 preguntas con respuesta tipo likert de 4 niveles, permitió recoger información sobre la percepción de los jóvenes en relación al centro escolar, al profesorado, a la relación familia-escuela y la integración social entre compañeros. Los resultados de la prueba Alpha de Cronbach demostraron una fiabilidad de este instrumento de 0,8533. Se tomó como punto de partida para su elaboración la encuesta de Figuera *et al.* (2008) que contenía la Escala de Rosenberg y dos escalas autoproducidas sobre factores explicativos de la persistencia escolar, actitudes hacia el centro y actitudes hacia la formación.

## 4.2 Muestra

La selección de la muestra se realizó mediante un método de muestreo no probabilístico incidental, teniendo en cuenta la disponibilidad del instituto para la aplicación de los instrumentos, y atendiendo también a que la diversidad geográfica garantizara una mayor representatividad. La muestra ha estado formada por todos los estudiantes de procedencia extranjera, matriculados en el último curso de la ESO (2010-2011) de cuatro Institutos de Enseñanza Secundaria de Barcelona y provincia, tomándose todos los grupos culturales existentes. La presencia media de alumnos inmigrantes en estas aulas es de aproximadamente un 20%. En total, participaron 94 jóvenes de 15 a 18 años, siendo la proporción de chicos y chicas de un 55% y 45% respectivamente.

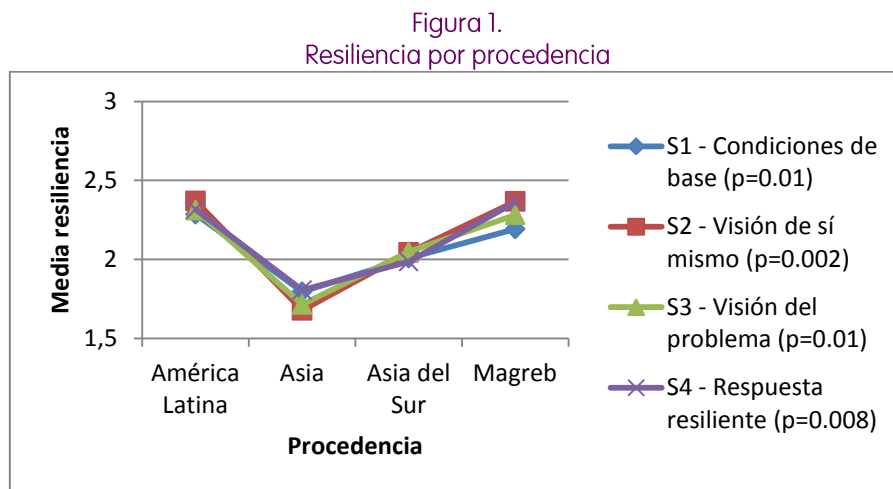
Los participantes procedían de 19 países diferentes; casi una tercera parte reside en Cataluña desde hace 2 a 7 años. Dado el bajo número de alumnos de algunas procedencias, se optó por realizar el análisis estadístico para la mayor parte de pruebas utilizando los cuatro grandes grupos: América Latina, Asia del Sur, Resto de Asia y Magreb.

## 5. Resultados

Los resultados que se presentan son fruto del análisis de los tres instrumentos citados. Para el análisis estadístico, se ha utilizado el programa R versión 2.12.1 sobre la base de pruebas paramétricas y no paramétricas como la T de Student, la prueba de Wilcoxon, la de Kruskal-Wallis y la chi cuadrado de Pearson.

### 5.2 Diferencias en resiliencia por procedencia

Uno de los primeros resultados destacables fue encontrar relación entre la resiliencia y la procedencia de los estudiantes. Aparecieron diferencias significativas en la puntuación total de la escala de resiliencia y en la mayoría de sus dimensiones y factores, según los diversos grupos y procedencias. Se muestra en la figura siguiente que los grupos asiáticos obtienen un nivel menor de resiliencia frente a estudiantes latinoamericanos o magrebíes con puntuaciones más elevadas.

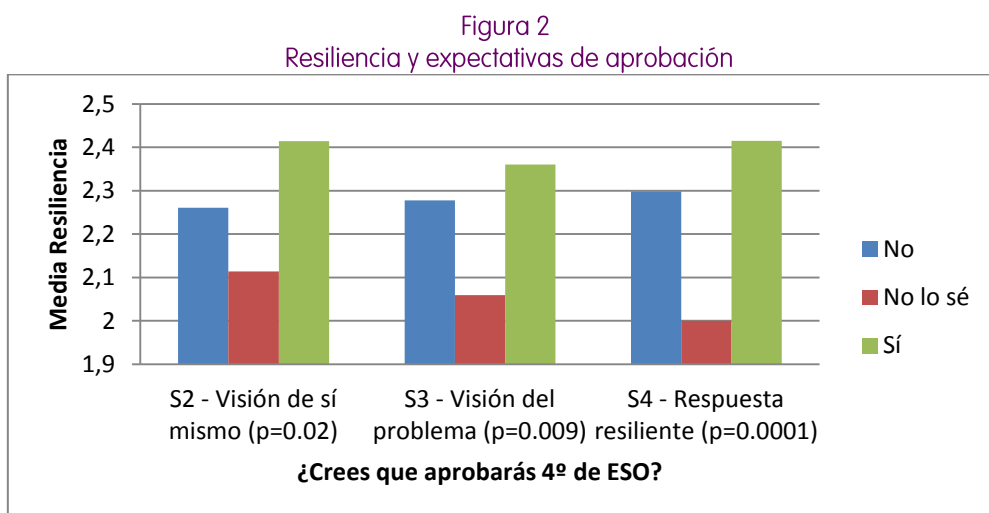


Los datos obtenidos sobre el colectivo asiático contrastan con los referidos a su aprovechamiento escolar, por lo general mostrando buenos resultados académicos (OECD, 2009b). Puntuaciones más bajas en las dimensiones que constituyen la resiliencia podrían explicarse desde las conclusiones del “Estudio piloto sobre el perfil de la inmigración marroquí, ecuatoriana, rumana y china instalada en Cataluña” (CEO, 2006). Según éste, los alumnos chinos son con diferencia los que menos se relacionan fuera de su entorno familiar o de amistades y los que menos conocimiento tienen de las lenguas del estado. Además, se muestran con una menor confianza social. Sin embargo, se evidencia la necesidad de ahondar en este análisis en futuras investigaciones.

### 5.3 Diferencias en resiliencia según la percepción de logro

En segundo lugar, el análisis estadístico mostró que hay diferencias en la medida de resiliencia según la autovaloración que los estudiantes emiten sobre sus estudios y, en lo referente a las expectativas que tienen de aprobar el último curso de la educación secundaria obligatoria.

Por un lado, los jóvenes que *consideran que sus estudios son óptimos* obtienen una puntuación significativamente más alta en el factor de resiliencia "Identidad", cuyos ítems hacen referencia básicamente a juicios generales que definen a la persona de forma estable (ser optimista, tener esperanza, tener una buena autoestima, etc.), que los que consideran que van retrasados en sus estudios ( $\chi^2=11.0277$ ,  $gl=3$ ,  $p=0.01158$ ). Por otro, resulta interesante observar que existe una relación clara entre mayores niveles de resiliencia y el hecho de *tener una opinión formada y segura sobre la posibilidad o no de aprobar el curso*. Los estudiantes que no son conscientes o no saben valorar cuál es su nivel académico obtienen una puntuación en resiliencia significativamente más baja (Figura 2).



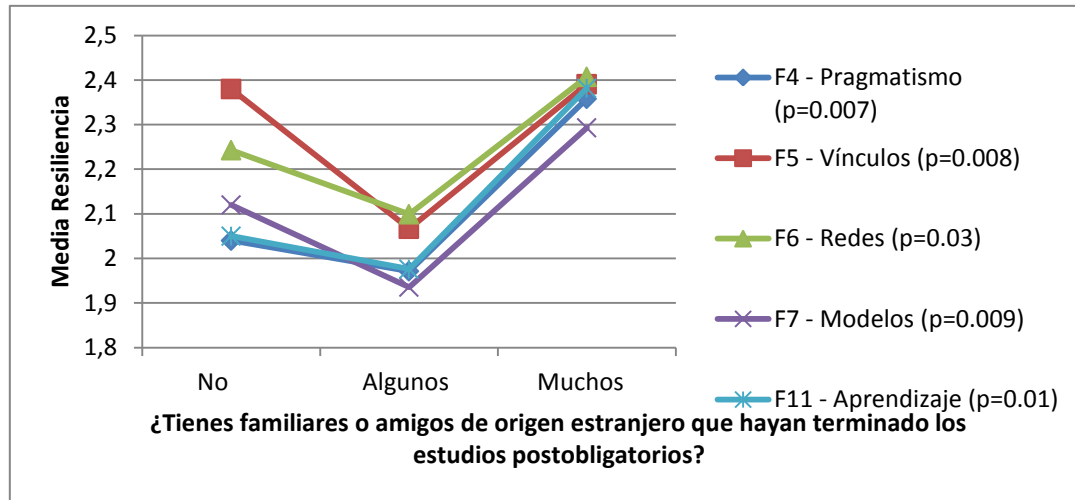
Estos resultados apuntan a la relación entre la resiliencia y constructos clásicos como el de *autoconcepto*, conjunto de sentimientos, percepciones y valoraciones que un individuo tiene sobre sí mismo en cuanto a persona (Epstein, 1973; Rosenberg, 1986). Por ejemplo, la investigación de Matalinares *et al.* (2011) encontró correlación entre los factores personales de resiliencia y autoconcepto; Cardozo y Alderete (2009) que el autoconcepto es la variable mejor predictora de la resiliencia. También podemos aportar una explicación desde el constructo de *autoeficacia* (Bandura, 1997), la apreciación de las capacidades que la persona posee. Las expectativas de autoeficacia influyen fundamentalmente en el esfuerzo invertido para lograr una meta propuesta, persistiendo a pesar de las barreras que podrían debilitar la motivación.

### 5.4 Diferencias en resiliencia según número de personas conocidas con estudios postobligatorios

Otro resultado relevante fue identificar que existe relación entre el grado de resiliencia y el hecho de conocer a personas con estudios postobligatorios. En la figura siguiente, se observa que los alumnos que tienen muchos conocidos con estudios postobligatorios o superiores son más resilientes, puntuando alto en varios factores. No se trata de una correlación lineal y encontramos por ejemplo que los estudiantes que dicen no conocer a personas con estudios postobligatorios puntúan alto en algunos factores como "vínculos"

y “redes”, es decir, también poseen un tejido relacional que incide positivamente en estos factores. Sin embargo sus puntuaciones en otros factores resilientes como “modelos”, “pragmatismo” y “aprendizaje” son bajas, lo que hace disminuir sus puntuaciones medias en resiliencia.

Figura 3.  
Resiliencia y conocidos con postobligatoria

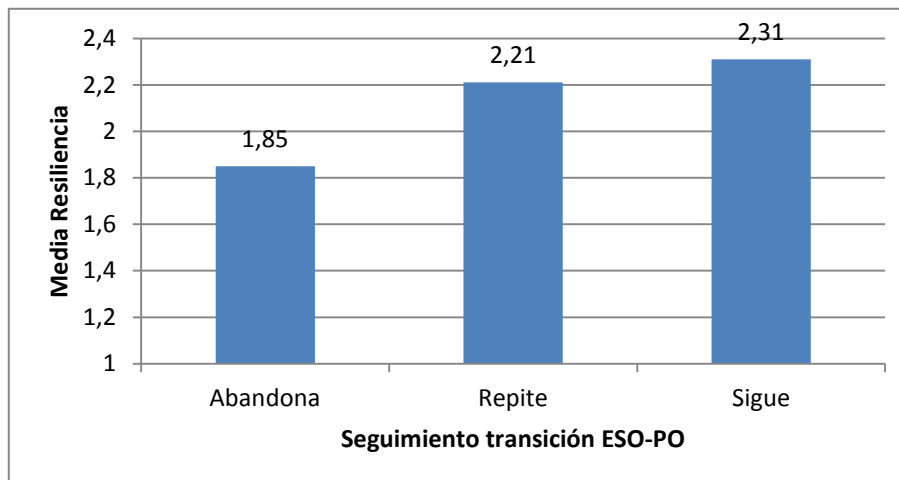


Por lo general, pues, el alumnado con un entorno relacional nutrido en modelos “de éxito o de referencia académicos” obtiene mayores niveles de resiliencia lo que apunta a considerar los sistemas relacionales como fuente de apoyo y desarrollo de competencias de afrontamiento. Este resultado está en la línea de evolución del propio concepto de resiliencia, en sus orígenes asociado exclusivamente a variables o características individuales. La resiliencia se refiere tanto a procesos intra-psíquicos como a procesos sociales en los que la persona interactúa con su ambiente familiar, social y cultural. En el establecimiento de determinados vínculos los estudiantes resilientes obtienen al menos un vínculo estable (apego seguro con una persona significativa de la familia, un profesor, amigos, vecinos, etc.), apoyo social durante su desarrollo y un modelo socio-educativo que estimula un aprendizaje constructivo, significativo y autónomo.

## 5.5 Diferencias en resiliencia según la persistencia académica

Por último, los resultados permitieron comprobar y aceptar la hipótesis de la investigación (Kruskal-Wallis,  $\chi^2=6.7123$ ,  $df=2$ ,  $p=0.035$ ): los estudiantes con mayores niveles de resiliencia presentan un perfil continuista en la transición de riesgo ESO-Educación Postobligatoria (Figura 4). El grupo que abandona (14 estudiantes) es el que presenta resiliencia más baja ( $\bar{x} = 1.85$ ) y, el que sigue (17 estudiantes), una puntuación mayor ( $\bar{x} = 2.31$ ).

Figura 4  
Resiliencia y persistencia académica



Si profundizamos en este resultado teniendo en cuenta la estructura de factores propuesta por los autores de la Escala de Resiliencia SV-RES (Saavedra y Villalta, 2008) la relación significativa entre resiliencia y continuidad en el sistema educativo aparece en los factores siguientes (ver Tabla 1): "Autonomía" (F2), "Vínculos" (F5), "Redes" (F6), "Modelos" (F7) y "Metas" (F8). Por lo tanto, el no abandono escolar está explicado mayormente por los factores de resiliencia que constituyen la dimensión "Yo tengo" del modelo de Grotberg (1995), referida a los soportes externos que brindan sentimientos de seguridad como núcleo central para desarrollar la resiliencia.

## 6. Discusión

Los resultados anteriores nos han permitido señalar algunos aspectos que pueden ayudar a comprender el fenómeno de la persistencia en colectivos con vulnerabilidad académica. En primer lugar, destacar que para estos jóvenes, disponer de un "capital social relacional" (Sandín y Pavón, 2011) contribuye a empoderar sus trayectorias escolares. La resiliencia no es una cualidad sólo individual, también depende de la calidad de los ambientes sociales en que se inserta la persona. La comunidad, la escuela, la familia, servicios de protección social o asociaciones de inmigrantes pueden suponer un apoyo externo o modelo que acompañe sus trayectorias educativas (Soriano-Ayala y González-Jiménez, 2010).

Las aspiraciones de futuro o metas, y poseer un buen autoconcepto académico también aparecieron en este estudio como factores importantes en la transición y permanencia académica de los estudiantes. Lo cierto es que son muchas las investigaciones que han evidenciado que en general todos los grupos culturales manifiestan elevadas expectativas académicas (Carrasco, 2009; Colectivo IOÉ, 2003; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001; Wojtkiewicz y Donato, 1995), sin embargo, los datos sobre el abandono de estudiantes inmigrantes también nos indican que no llegan a cumplirse. Sobre esta paradoja de altas expectativas y bajos resultados, sugerimos desde nuestros resultados que visualizar una proyección personal y/o profesional (metas) sería una condición necesaria pero no suficiente para el éxito escolar. La resiliencia emerge de manera sinérgica, única para cada persona. Conjuga diversos factores en un proceso



interactivo entre características personales y eventos favorables del entorno que nutren la capacidad de enfrentamiento.

En cuanto a la intervención educativa, la resiliencia puede constituir un elemento diagnóstico a partir del cual promover procesos y trayectorias de éxito. Se han desarrollado estudios y modelos sobre cómo las escuelas se involucran en estos procesos (Henderson y Milstein, 1996) y también experiencias educativas para la construcción de ambientes educativos resilientes, como por ejemplo el de Acevedo y Mondragón (2005) o el programa "Resiliencia en la Escuela" de AMERSE A.C. y PEI A.C. (2008).

Este estudio nos ha permitido explorar la resiliencia en su relación con los procesos de éxito académico de estudiantes inmigrantes con la finalidad de contribuir a la comprensión y mejora de su situación académica. Futuras investigaciones son necesarias para profundizar en este constructo. Los retos actuales se sitúan también en un nivel metodológico al reconocerse su *carácter cultural* (Ungar, 2008; 2011) lo que implica analizar cuestiones instrumentales y sobre los métodos más adecuados para valorarla.

## Referencias bibliográficas

- ACEVEDO, V.; MONDRAGÓN, H. (2005) Resiliencia y escuela. *Pensamiento psicológico*, 1(5): 21-35.
- ALEGRE, M.A.; BENITO, R. (2010) Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación, nº extraordinario sobre Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas: 65-92*.
- AMERSE A.C.; PEI A.C. (2008) «Programa Resiliencia en la Escuela» [Blog electrónico]. Disponible a: <http://resilienciaenlaescuela.blogspot.com/> [acceso: 27.07.2012].
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: N.H. Freeman.
- BOADA, C.; HERRERA, D.; MAS, E.; MIÑARRO, E.; OLIVELLA, M.; RIUDOR, X.; CALERO, J.; CHOI, A.; ESCARDÍBUL, J.O. (2011) *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya (CTESC), Col·lecció Estudis i Informes, 26.
- CARDOZO, G.; ALDERETE, A.M. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe*, 23, 148-182.
- CARRASCO, S. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1): 55-78.
- CENTRE D'ESTUDIS D'OPINIÓ DE CATALUNYA (2006). *Sondeig a la immigració. Estudi pilot sobre el perfil de la immigració marroquina, equatoriana, romanesa i xinesa instal·lada a Catalunya*. Barcelona: CEO.
- CHAVKIN, N.; GONZÁLEZ, J. (2000) *Mexican Immigrant Youth and Resiliency: Research and Promising Programs*. Charleston: U.S. Department of Education.
- COLECTIVO IOÉ (2003). Alumnos y alumnas de origen extranjero: Distribución y trayectorias escolares diferenciadas. *Cuadernos de Pedagogía*, 326: 63-68.
- COLECTIVO IOÉ (2008) *Dimensiones de la inmigración en España. Impactos y desafíos*. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 103: 95-104.
- COMISIÓN EUROPEA (2001). *European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators*. Luxemburgo: Directorate-General for Education and Culture.
- COMISIÓN EUROPEA (2010). *Reducing early school leaving. Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving*. Bruselas: Comisión Europea.
- EPSTEIN, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 404-416.
- FERGUS, S.; ZIMMERMAN, M.A. (2005) Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26: 1-26.

- FIGUERA, P.; FREIXA, M.; MASSOT, I.; TORRADO, M.; RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2008). L'èxit en les trajectòries formatives obligatòries i postobligatòries en contextos multiculturals, en Departament d'Acció Social i Ciutadania de la Generalitat de Catalunya. *Recerca i Immigració. Col·lecció Ciutadania i Immigració*, 1. (pp. 13-31). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- FULIGNI, A.J.; WITKOW, M. (2004). The Postsecondary Educational progress of Youth From Immigrant Families. *Journal of Research on Adolescent*, 14(2): 159-183.
- FULLANA, J. (1996) La prevención del fracaso: Un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar. *Revista Bordón*, 48(2): 151-165.
- GROTBORG, E. (1995) *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. La Haia: Bernard Van Leer Foundation. Disponible a: <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html> [acceso: 27.07.2012].
- HENDERSON, N.; MILSTEIN, M. (1996) *Resiliency in schools. Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, C.A.: Corwin Press.
- KAPLAN, H.B. (1999) Towards an understanding of resilience: A critical review of definitions and models, en GLANTZ, M.D.; JOHNSON, J.L. (eds.) *Resilience and development. Positive life adaptations* (pp. 17-83). Nova York: Kluwer Academic/Plenum press.
- LEVELS, M.; DRONKERS, J.; KRAAYKAMP, G. (2008). Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance. *American Sociological Review*, 73, 835-853.
- LUTHAR, S.S. (2003) *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MASTEN, A.S. (2001) Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56: 227-238.
- MASTEN, A.S. (2011) Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23: 493-506.
- MATALINARES, M.; ARENAS, C.; YARINGAÑO, J.; SOTELO, L.; DÍAZ, G.; DIOSES, A.; RAMOS, R.; MENDOZA, P.; MEDINA, Y.; TIPACTI, R. (2011). Factores personales de resiliencia y autoconcepto en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 14, 187-208.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009) *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid, Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2010) *Datos y cifras. Curso escolar 2009-2010*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
- NATIONAL CENTRE FOR EDUCATION STATISTICS (NCES) (1995). *Dropout rates in the United States*. Washington, DC: Government Printing Office.
- OLSSON, C.A.; BOND, L.; BURNS, J.M.; VELLA-BRODRICK, D.A.; SAWYER, S.M. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26: 1-11.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2009a). *PISA 2009 Results*. Paris: OCDE. Disponible en: [http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en\\_32252351\\_32235731\\_46567613\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_32235731_46567613_1_1_1_1,00.html) [acceso: 03.03.2013].
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2009b). *PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf> [acceso: 17.06.2012].
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OCDE Publishing. Disponible en: [http://www.oecd.org/document/0,3746,en\\_2649\\_39263238\\_48634114\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/0,3746,en_2649_39263238_48634114_1_1_1_1,00.html) [acceso: 14.07.2012].
- PERALTA, S.C., RAMÍREZ, A.F.; CASTAÑO, H. (2006) Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 17: 196-219.
- PEREDA, E. (2006) *Resiliencia e inmigración*. Navarra: Escuela Vasco-Navarra de Terapia Familiar [Trèball inèdit].
- PÉREZ-BLASCO, J.; FERRI-BENEDETTI, F.; MELIÀ-DE ALBA, A.; MIRANDA-CASAS, A. (2007) Resiliencia y riesgo en niños con dificultades de aprendizaje. *Revista de Neurología*, 44(2): 9-12.

- ROSENBERG, M. (1986). «Self-concept from middle childhood through adolescence», en Suls, J.; Greenwald, A. (eds.). *Psychological perspectives on the self*(pp. 107-131). Hillsdale, NJ: Erlbaum. (107-131).
- RUSSO, R.; BOMAN, P. (2007) Primary school teachers' ability to recognize resilience in their students. *The Australian Educational Researcher*, 34: 17-34.
- SAAVEDRA, E. (2003) *El Enfoque Cognitivo Procesal Sistémico como posibilidad de intervenir educativamente en la formación de sujetos resilientes*. Valladolid: Universidad de Valladolid [Tesis doctoral].
- SAAVEDRA, E.; VILLALTA, M.A. (2008) *Escala de resiliencia para jóvenes y adultos (SV-RES)*. Santiago de Chile: CEANIM.
- SANDÍN, M.P.; PAVÓN, M.A. (2011) «Immigration, social support, and community from a relational perspective. Personal networks of young immigrants in an educational intervention experience», en WIATER, W.; MANSCHKE, D. (eds.) *Tolerance and education in multicultural societies* (pp. 125-138). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- SERRA, C.; PALAUDÀRIAS, J.M. (2009) *Estudi dels processos de continuïtat i discontinuïtat en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria entre els alumnes membres de famílies immigrades*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- SERRA, C.; PALAUDÀRIAS, J.M. (2010) *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- SILAS, J.C. (2008) La resiliencia en los estudiantes de educación básica, un tema primordial en comunidades marginales. *Sinéctica, Revista electrónica de educación*, 31: 1-31.
- SORIANO-AYALA, E.; GONZÁLEZ-JIMÉNEZ, A.J. (2010). El poder educativo de las asociaciones de inmigrantes en las escuelas multiculturales. *RELIEVE*, 16 (1). Disponible en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_3.htm). [acceso: 02.05.2012].
- SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- UNGAR, M. (2008) Resilience across Cultures. *British Journal of Social Work*, 38: 218–235.
- UNGAR, M. (2011) Assessing Resilience Across Cultures Using Mixed Methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure. *Journal of Mixed Methods Research*, 5: 126-149.
- UNGAR, M. (2012). *The social ecology of resilience: A handbook*. Nueva York: Springer.
- URIARTE, J. (2006) Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 11(1): 7-24.
- VALLE, M.R.; PARRILLA, M.A. (2006) *La resiliencia en niños con repitencia escolar*. Guatemala: Escuela de Ciencia Psicológicas, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- VILLALTA, M.; SAAVEDRA, E.; ESCURRA, M. (2007) Factores de resiliencia en estudiantes secundarios. Una propuesta de medición. Pucón, Chile: VII Jornadas Internacionales de Psicología Educacional «Educando en La Diversidad» (24-26 octubre).
- WAXMAN, H.C.; GRAY, J.P.; PADRÓN, Y.N. (2003) *Review of research on educational resilience*. Santa Cruz: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California [informe].
- WOJTKIEWICZ, R.; DONATO, K. (1995). Hispanic educational attainment: The effects of family background and nativity. *Social Forces*, 74(2), 559-574.