



Hipatia Press  
www.hipatiapress.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

## **Indagación Narrativa sobre los Factores que Favorecen el Éxito Escolar en Estudiantes en Situación de Riesgo**

Diego Martín Alonso <sup>1</sup> & Nieves Blanco García <sup>1</sup>

1) Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga, Spain.

Date of publication: October 28<sup>th</sup>, 2018

Edition period: October 2018 – February 2019

---

To cite this article: Martín Alonso, D., & Blanco García, N. (2018). Indagación narrativa sobre los factores que favorecen el éxito escolar en estudiantes en situación de riesgo. *Qualitative Research in Education*, 7(3), 335-358. doi:10.17583/qre.2018.3640

**To link this article:** <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2018.3640>

---

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

# **Narrative Inquiry on Factors that Promote School Success on Students at Risk**

Diego Martín Alonso  
*Universidad de Málaga*

Nieves Blanco García  
*Universidad de Málaga*

*(Received: 16 July 2018; Accepted: 20 October 2018; Published: 28 October 2018)*

## **Abstract**

---

Boys and girls at risk or from unfavorable sociocultural backgrounds do not often have a story of school success. However, in spite of the difficulties, there are some who are able to achieve it. The aim of this research is to investigate which pedagogical factors lead male students from an unfavorable background to school success. The focus lies on the experience lived by male students and the meaning they give to their experiences. For these reasons, the paper is outlined from a narrative point of view and it is focused on the experience lived by two male teenagers who are considered to success at school. Data collection has been done through open-ended interviews that lead us to compose students' narratives of experience. Results –and their analysis- are related to: positive attitude and commitment towards school; construction of a positive self-concept; and the importance of “personalising” the educative relationship.

---

**Keywords:** school success, educational equity, narrative inquiry, educative relationship, sociocultural disadvantageous

# **Indagación Narrativa sobre los Factores que Favorecen el Éxito Escolar en Estudiantes en Situación de Riesgo**

Diego Martín Alonso  
*Universidad de Málaga*

Nieves Blanco García  
*Universidad de Málaga*

*(Recibido: 16 de julio de 2018; Aceptado: 20 de octubre de 2018;  
Publicado: 28 de octubre de 2018)*

## **Resumen**

---

El alumnado proveniente de contextos en situación de riesgo o desventaja social y cultural encuentra, normalmente, mayores dificultades para construir historias de éxito escolar. Sin embargo, a pesar de los obstáculos, algunos chicos y chicas logran culminar con éxito la carrera académica. El propósito de esta investigación es ahondar en los factores que favorecen la construcción de estas trayectorias, en concreto nos centramos en historias masculinas de éxito escolar de chicos en situación social y cultural de desventaja. Para abordar este objetivo nos proponemos centrar el estudio en la experiencia del alumnado en la escuela y el significado este que le da. Por este motivo, el artículo se aborda desde el marco de una indagación narrativa, en la que pretendemos acercarnos a la experiencia de dos adolescentes que, entendemos, viven historias de éxito escolar. A través de entrevistas abiertas recogemos información que nos permite construir los relatos de sus historias escolares. Los resultados, y su análisis, giran en torno a tres lugares que favorecen las historias de éxito y la igualdad de oportunidades: una actitud positiva y de compromiso hacia la escuela; la construcción de un autoconcepto positivo; y la importancia de personalizar la relación educativa.

---

**Palabras clave:** éxito escolar, equidad educativa, indagación narrativa, relación educativa, desventaja sociocultural

**E**ste trabajo surge a partir de la preocupación que genera la desigualdad de oportunidades que el alumnado puede encontrar en la escuela y las consecuencias que ello genera, un tema abordado de manera continua por organismos nacionales e internacionales. Por ejemplo, los países de la Unión Europea acordaron reducir la tasa de abandono escolar por debajo del 10% para el año 2020. Así, la educación se ha convertido en uno de los cinco objetivos de la “Estrategia Europea 2020” para lograr el crecimiento económico y combatir la desigualdad social. Esta preocupación es compartida por otros organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO.

Parece, por tanto, que hay un claro esfuerzo por incrementar el índice de éxito escolar, así como reducir el fracaso escolar, especialmente en contextos desfavorecidos. Por este motivo es necesario profundizar en el objeto de estudio que nos proponemos: ahondar en los factores pedagógicos que promueven el éxito escolar. Por tanto, nuestra intención es contribuir al debate ya iniciado sobre la temática buscando señales que nos indiquen qué es necesario para favorecer la construcción de historias escolares de éxito.

Los programas curriculares se diseñan desde la administración y se pretenden aplicar para todo el alumnado por igual, lo que lleva a ignorar las características que hacen singular a cada persona, su historia, inquietudes y necesidades (Magrini, 2015). Esta tendencia técnica y homogeneizadora del currículum y la enseñanza impide la movilidad social, ya que es más difícil para chicos y chicas en situación de desventaja obtener una buena cualificación y, en consecuencia, será más costoso acceder a un puesto de trabajo con una mejor remuneración y posición social (Perrenoud, 1990).

A pesar de que la mayoría de chicos y chicas en situación de riesgo tienen mayores tasas de abandono y fracaso escolar, hay algunas excepciones en que sí logran, a pesar de las dificultades, construir una historia de éxito (Bempechat, 1999). El objetivo de nuestra investigación es identificar cuáles son las condiciones y factores que inspiran y promueven estas historias, teniendo en mente que este conocimiento puede ayudar a repensar la tradición curricular y la pedagogía en favor de una mayor igualdad de oportunidades. En otras palabras, tratamos de ahondar en las historias de éxito escolar de chicos en situación de riesgo. Para abordar este propósito nos proponemos tres focos de estudio: 1) la relación del alumnado con el conocimiento y el trabajo escolar; 2) la relación del alumnado con el profesorado y, en especial, con aquellos docentes que

hayan sido importantes en la construcción de la historia de los chicos; 3) relación de los chicos con el grupo de iguales: ¿en qué situaciones dificulta y en cuáles favorece una relación positiva con la escuela?

### **Marco Teórico**

El estudio se sostiene en tres conceptos estructurales (estudiantes en situación de riesgo, éxito escolar, las relaciones escolares), que pueden ser utilizados con diferentes significados en la literatura científica. Por este motivo en el marco teórico nos centramos en situar cuál es nuestro punto de partida y qué entendemos por cada uno de estos términos.

#### **Estudiantes en Situación de Riesgo**

Dado que todo el alumnado, ya sean niños o adolescentes, entra en contacto con el mismo programa curricular, se presuponen en ellos las mismas necesidades (Noddings, 2005) y se establecen los mismos objetivos que, además, se tratarán de observar con similares medios de evaluación (Aoki, 2012). Ya que el sistema educativo acoge a todo el alumnado de manera similar, podríamos decir que las diferencias entre historias de éxito y fracaso escolar se sitúan en el acceso al conocimiento y la cultura que tienen fuera de la escuela, fundamentalmente en los contextos familiares (Abuya, Wekulo, & Muhia, 2018).

Esto es algo que se viene estudiando y defendiendo desde hace décadas. Por ejemplo, Perrenoud (1990, p.56-57) decía que: “tratando a todos los alumnos por diferentes que sean, como iguales en derechos y deberes, el sistema escolar se dirige, de hecho, a ratificar las desigualdades iniciales respecto a la cultura”. En otras palabras, el contexto social y cultural juega un papel crucial en la trayectoria académica: contextos de marginación, pobreza o exclusión expulsan a los chicos y chicas de una posible historia de éxito (Gil-Flores, 2011). En consecuencia, los términos “situación favorable” y “situación de desventaja sociocultural” o de “riesgo” serán entendidos en este trabajo en función de las posibilidades que ofrezcan de acceso a la cultura y el éxito escolar.

Siguiendo a Fernández-Enguita (2012), una situación favorable es aquella en la que: al menos un miembro de la familia tiene una situación laboral estable y no precaria; la familia cuenta con un hogar con adecuado

acondicionamiento y que se encuentra en una zona no segregada; y el nivel económico es estable y no requiere que los hijos e hijas trabajen. La situación contraria puede suponer trabajo precario o ausencia de este, un hogar con carencias o dependencia de los servicios sociales. En otras ocasiones, una situación de riesgo puede estar originada por una enfermedad, fallecimiento o problemas judiciales de los tutores legales, lo que exige que sea otro miembro de la familia quien asume el cuidado del niño o niña (Abajo & Carrasco, 2004). Por tanto, en una situación de riesgo no existe un adecuado soporte económico y el nivel cultural es bajo: las expectativas y relación con la escuela de la familia son pobres, hay pocos o ningún libro en el hogar, los progenitores tienen un salario bajo y trabajo precario, etc.

### **Éxito Escolar**

La forma más extendida, generalizada, de entender el éxito escolar es asociándolo a una alta calificación y una titulación superior (Blanco, 2014), aunque también se suele vincular con la permanencia en el sistema educativo (Arguedas & Jiménez, 2007). Por su parte, desde una perspectiva político-económica se define como la culminación de la educación secundaria y la participación en la educación superior (no necesariamente universitaria). Es decir, desde este marco más general y hegemónico, el éxito escolar es entendido como la continuidad escolar (en contraposición al abandono escolar) y una calificación elevada.

Sin embargo, esta manera institucional de entender el éxito escolar puede no coincidir (y en muchas ocasiones así sucede) con el proyecto vital del estudiante. A pesar de esta disociación, el alumnado no puede ignorar las expectativas y juicios que el sistema educativo hace sobre él, y que se manifiestan en los objetivos curriculares que definen lo que se pretende que el alumnado adquiera al final de su escolarización. Esto pone a los estudiantes en la obligación de buscar un equilibrio entre sus propósitos personales y lo que se espera de ellos, construyendo una actitud positiva con el trabajo y el saber escolar (Hernández & Padilla, 2013). Aquí, por actitud positiva entendemos la disposición a la construcción de un proyecto vital en relación con la escuela, lo cual impulsará al estudiante a alcanzar los objetivos prescritos en el currículum y, en consecuencia, la construcción de una historia de éxito escolar.

El éxito, por tanto, se construye en un proceso biográfico (Sierra, 2013) en el que cada estudiante crea una imagen de sí mismo en relación con el contexto escolar. Por este motivo, diversos estudios (Blanco, 2014; Blanco & Rodríguez, 2015) señalan que en las experiencias de éxito escolar juega un papel esencial la construcción de un autoconcepto positivo, es decir, el conocimiento y confianza en las propias capacidades, junto con una valoración y aceptación de sí mismo.

En resumen, en este artículo entendemos que el éxito escolar se construye en un proceso biográfico en el que el estudiante establece una relación positiva con la escuela y, al mismo tiempo, logra la cualificación y disposiciones que se esperan de él. Aquí es importante insistir en que el éxito escolar se construye en un proceso formativo singular, por lo que cada historia será única. Por este motivo, en este trabajo no pretendemos la construcción de teorías o modelos generalizables, nuestro interés se centra en comprender cómo el alumnado vive su experiencia de éxito en un contexto cultural concreto y cómo le da sentido.

## **Relaciones Escolares**

El saber supone hacer el mejor uso posible de la información disponible en el desarrollo de nuestras vidas en relación con el otro y con el entorno. Por tanto, para conseguir una relación significativa con el conocimiento escolar es necesario lograr un vínculo entre ese saber, el estudiante y su experiencia (Contreras, 2007). De este modo, el alumnado consigue establecer una relación positiva con el saber y trabajo escolar cuando consiguen conectar sus experiencias en la escuela con sus propias necesidades, inquietudes y deseos. Se trata de vincular el saber escolar con el proyecto vital de cada estudiante y su proceso de construcción (Blanco, 2006).

En cambio, el sistema educativo tradicional promueve una enseñanza casi opuesta, al interesarse por la reproducción de información y el logro de unos objetivos curriculares concretos, en lugar de centrarse en la relación entre el estudiante y el docente (Charlot, 2007). De este modo, si el alumnado no encuentra sentido al trabajo académico, le será difícil encontrar sentido o motivación para realizar las tareas escolares. Debido a esta situación los estudiantes pueden mostrar resistencia a la institución escolar y, en consecuencia, pueden producirse desafección por la escuela, una de las principales causas de abandono escolar (Sierra, 2013).

Por otro lado, la esencia de la educación es relacional (Piussi & Mañeru, 2006), lo que supone que el profesorado y su relación con el alumnado juegan un papel central en la construcción de las historias escolares y, por tanto, en el éxito escolar. Además, la relación educativa influye en la relación de los estudiantes con el saber (Hernández & Contreras, 2013) y, por este motivo, la mediación debe ser personal. Es decir, cada docente debe ponerse en juego desde sí mismo y su propia relación con el saber (Van Manen, 2015).

Diversos estudios (Abajo & Carrasco, 2004; Molina, Blanco, & García, 2013) describen características similares de los docentes como promotoras del éxito y de una construcción de sentido con el saber escolar: confianza, exigencia y valoración de sus capacidades, que se terminan convirtiendo en una simbiosis de cercanía y autoridad (que debemos diferenciar de poder y autoritarismo). Además, estos estudios señalan la importancia de una relación con el profesorado basada en expectativas altas y prolongadas en el tiempo. Así, para los estudiantes, la relación escolar es un elemento esencial que vinculan con su actitud hacia la escuela y sus posibilidades de éxito. Es decir, el alumnado es consciente de la responsabilidad del profesorado en la creación de un espacio y clima que favorezca la construcción de una relación positiva con el saber (Blanco & Rodríguez, 2015).

Por último, Blanco (2014) en su estudio sobre factores que favorecen el éxito en estudiantes de educación postobligatoria incide, en línea con la investigación precedente, sobre la relevancia de las relaciones con el grupo de iguales, especialmente cuando existen unas expectativas positivas y compartidas respecto a la carrera académica. Por ejemplo, CREA (2010) muestra cómo las historias de éxito de gitanas y gitanos en situación de riesgo se enmarcan en contextos de relación positivos y de inclusión.

## **Metodología**

### **Enfoque Metodológico**

La política educativa condiciona y crea el contexto y organización del sistema educativo, pero son los docentes, en última instancia, los que deben ir al encuentro con el alumnado, construir la relación educativa y, con ello, influyen de forma determinante en la experiencia y construcción del currículum del alumnado (Molina et al., 2013). En consecuencia, en este



texto tratamos de alejarnos de modelos globales o que tiendan a la generalización sobre desigualdades o justicia escolar, al considerar que es la experiencia de las personas y el sentido y significado que le dan lo que construye dichos modelos (Clandinin, 2013).

Por tanto, nuestro intento por profundizar en historias de éxito escolar supone que sea el alumnado quien narre su historia desde su propia experiencia. Es decir, poner el foco en la experiencia escolar significa acercarse a las vidas de alumnos concretos, tratando de comprender cómo viven su experiencia y cómo le dan sentido (Contreras & Pérez de Lara, 2010). Esta posición nos lleva a abordar el trabajo desde el marco de una indagación narrativa (Clandinin, Pushor, & Orr, 2007), tomándola como un marco teórico y práctico desde el que (re)interpretar la experiencia de dos chicos en situación de riesgo y con historias de éxito escolar.

En resumen, las historias son el medio a través del cual las personas entendemos, interpretamos y damos sentido a nuestra experiencia; mientras que la indagación narrativa es el estudio de la experiencia como historia y, por tanto, es la manera de pensar y comprender la experiencia. Es decir, la narrativa se centra en la construcción de vidas concretas en relación con otras personas y en contextos particulares (Davis & Murphy, 2016). Por este motivo, ponemos el foco en cómo los estudiantes interpretan y relatan su experiencia y, en definitiva, su historia.

## **Visibilizar la Diferencia Sexual**

Tanto en la experiencia vivida, como en la reconstrucción que hacemos al narrarla, es importante tener en cuenta la diferencia sexual (Piussi & Mañeru, 2006), y aún más importante al tratarse de historias escolares, ya que tanto la familia como la escuela vuelcan diferentes expectativas y relaciones con chicos y chicas. Como ya hemos comentado, la educación es una experiencia de relación, lo que exige que profesorado y alumnado se pongan en juego en primera persona, incluyendo toda su historia, así como sus concepciones sociales y culturales. Por tanto, no podemos ignorar en la investigación la realidad primera que nos define: el ser hombre o mujer.

En línea con esto, algunas investigaciones internacionales (Council of Europe, 2000; PISA, 2012), señalan que los chicos tienen mayores tasas de fracaso escolar. Por ejemplo, en España hay diferencias significativas en los

índices de abandono escolar entre chicos y chicas: 35.5% de chicos y 23.8% de chicas dejan la escuela a los 16 años (Blanco, 2014).

Dado que debemos considerar la diferencia sexual en la experiencia escolar y que hay mayores tasas de fracaso y abandono en las historias masculinas, decidimos centrar el estudio en dos chicos. De este modo los chicos seleccionados estudiaban educación postobligatoria en un instituto de Málaga, tienen perspectiva de continuar sus estudios en la Universidad, viven en una zona marginada de la ciudad y la familia no tiene el nivel económico necesario para mantener el hogar más allá de unas condiciones precarias (en los resultados se expone la situación concreta de cada uno).

### **Diseño y Desarrollo de la Investigación**

El principal recurso utilizado en la investigación ha sido la entrevista, que se han tomado como un momento de encuentro y conversación (Van Manen, 2003) en el que poder acercarnos a la experiencia vivida por los chicos. Así, la escucha ha sido esencial en el proceso de la investigación:

[La escucha] “proporciona un medio a través del cual dejarnos decir acerca del sentido que para una persona concreta van cobrando determinadas vivencias; y explorando con ello lo que se va abriendo en nosotros como pensamiento [...] La indagación de la experiencia demanda una disposición a la escucha; esto es, una actitud que podemos trabajar-nos y que, en última instancia, quedará a merced del acontecer de la propia conversación” (Sierra y Blanco, 2017, p.305-314)

En total se realizaron dos entrevistas con cada chico, que duraron una hora aproximadamente cada una y, en este tiempo, conversamos sobre su vida personal y escolar. Estas conversaciones (que fueron grabadas y posteriormente transcritas) permitieron la creación de textos de campo (junto con el diario de investigación), a partir de los cuales construimos los relatos de los encuentros con los dos chicos. Dado que nuestro propósito es conocer, a través de la conversación, cómo los chicos viven y dan sentido a su experiencia, en los relatos tratamos de narrar cómo hemos vivido e interpretado los encuentros con ellos.

Siguiendo a Van Manen (2015), no hemos orientado las entrevistas para crear una biografía, sino que nuestra intención es acercarnos a la experiencia de los chicos y construir los relatos tal como ellos la viven e interpretan. Así, en las entrevistas, los estudiantes no son tomados como fuentes de información, sino que son personas junto a las que trabajamos y con las que construir significado en torno a su experiencia. Es decir, las conversaciones tienen un carácter hermenéutico (Van Manen, 2003), porque se orientan a la interpretación y búsqueda de sentido de sus vivencias.

Para el análisis de la información y construcción de los relatos hemos adaptado a este trabajo el proceso propuesto por Sierra (2013), diferenciando tres momentos: 1) organización de la información biográfica e identificación de temas; 2) construcción de relatos en torno a los temas inferidos de las experiencias narradas; 3) cruce de los relatos con la literatura científica, pasando así de las narraciones de los chicos a la búsqueda de sentido y poder vislumbrar nuevas ideas que alumbren las preguntas de investigación.

## **Resultados<sup>1</sup>**

### **Alberto**

Alberto, con 16 años y aún en plena adolescencia, no se ha planteado antes las cuestiones que le voy proponiendo. Además, es parco en palabras y me responde con respuestas cortas, por lo que debo esforzarme por buscar hilos de los que tirar entre las palabras que me ofrece. Fuera del instituto dedica su tiempo al deporte: natación, fútbol y gimnasio. Estas son sus referencias fuera del instituto, pero no dentro. Él sabe lo que se le exige en cada momento y responde a esas exigencias: “[Soy] responsable, porque además de que me gusta el deporte no lo hago por los estudios”.

Esto nos lleva a uno de los principales rasgos que caracterizan a Alberto, la responsabilidad. Prácticamente en todos los temas que surgen aparece su compromiso: “Soy demasiado responsable”. Por esto entiendo que se refiere a un compromiso consigo mismo, por cuidar de sí y no necesitar el respaldo de nadie. Lo deja entrever, por ejemplo, cuando habla de su hermano, que es “irresponsable” y eso, dice, sólo es peor para él.

Otra característica que define a Alberto y su relato es que todos en su entorno le dicen que “tiene cualidades” para el trabajo escolar. Él no reconoce nunca que sea un chico con aptitudes, siempre lo pone en boca de otros, como si él no terminase de asumir esa cualidad: “Me lo dijo también la orientadora que ‘tú tienes cualidades para estudiar y eres bueno’”.

Además de la responsabilidad y decirle sus allegados que tiene aptitudes, Alberto destaca una tercera característica: “Yo tengo que sacar el máximo... yo es que voy a todo o nada”. Tengo la sensación de que trabaja por objetivos, se propone una meta y no parará hasta conseguirla: “Como se me meta algo en la cabeza es que no me lo cambia nadie”.

### **Construcción de su identidad**

Sin duda este carácter le lleva a trabajar en todas las materias, incluso las que no tienen sentido para él: “Filosofía por ejemplo no me gusta. Pero me lo estudio porque hay que hacerlo”. Mi interés me mueve a conocer cómo construye su identidad, y por ello centro el foco en su contexto, que no parece el más favorable para centrarse en el trabajo escolar: su madre está desempleada, no acabó los estudios secundarios ni le presiona para trabajar; no quiere mencionar al padre; tienen que viajar diariamente quince minutos para ir al instituto; para suplir los problemas económicos pasa gran parte del tiempo en casa de sus abuelos; su hermano y hermana son “irresponsables, más pasotas y no quieren estudiar”. Sin embargo, a pesar de todas estas dificultades afronta el bachillerato con expectativas de superarlo y aprobar ¿por qué? ¿dónde encuentra el sentido a su trabajo escolar?

Durante las entrevistas descubro que para Alberto la relación con su madre supone un pilar fundamental en su relato y, en especial, en su relación con la escuela. Ahondando en este aspecto llegamos a comprender cómo se origina esta relación:

Mi madre se divorció cuando yo tenía un año y estaba embarazada de mi hermano. Entonces yo tengo siempre el ejemplo de mi madre que ha salido adelante con dos niños. [...] Ella se propuso salir adelante sin tener ayuda de nadie prácticamente y salió adelante porque sí, porque ella es así. Y yo creo que eso lo he heredado de ella ese ser cabezón y hacerlo porque sí.

Entonces, llegamos a entender que Alberto es una persona responsable “por no decepcionar a mi madre”, siente que ella le ha dado mucho y él debe corresponder. Además, le ha enseñado una actitud ante las dificultades y ante los retos de “salir adelante sin tener ayuda de nadie”.

Por otro lado, la imagen que le proyectan su madre y su tío de que “tiene cualidades” resulta fundamental. Analizando las transcripciones descubro que todos esos mensajes que le dan provienen originalmente de la escuela. El colegio y el instituto son los que crean esa imagen de chico inteligente y con aptitudes. La familia hace de mediadora, transmitiéndole el mensaje y la imagen que en el instituto tienen de él. De esta forma el mensaje tiene más fuerza pues es su madre, y no una profesora quien se lo entrega: “Siempre mi madre me decía ‘pues me ha dicho tú tutora que eres buen estudiante, tienes cualidades y que si te esfuerzas puedes sacar buena nota’”.

### **Relaciones con compañeros y con el profesorado**

Alberto estudia independientemente de la actitud y relación de sus compañeros, él decide cuánto implicarse en cada momento. Sin embargo, los objetivos que se plantea, aunque los logra, no siempre lo hace con el mismo grado de satisfacción ¿De qué depende que Alberto disfrute más o menos en la escuela? Claramente sus compañeros son los que hacen que su paso por la institución educativa sea más o menos agradable. Así, por ejemplo, con 13 años tuvo una experiencia no del todo soportable porque “tenía una clase poco colaboradora”.

Además de sus compañeros de clase, tiene otro “ámbito” de amigos, como él lo llama. En su equipo de fútbol hay chicos con los que mantiene estrechas relaciones pero, al mismo tiempo, no deja que se interpongan en su objetivo de aprobar: “[Mis amigos] se toman más en serio el fútbol y el deporte que es lo que yo realmente querría pero no puedo porque soy demasiado responsable”

Por otro lado, Alberto no tiene, en general, malos recuerdos de ningún profesor, pero tampoco buenos. No obstante, sí hay un caso del que tiene un recuerdo agradable y que, desde mi perspectiva, ha podido condicionar su relato. Se trata del profesor de Tecnología que tuvo con 15 años: “Una de las causas que me guste tanto la tecnología ha sido esa, ha hecho que las clases sean interesantes”. Lo define como estricto y consecuente con lo que

dice que, según él, estas son las dos principales características que debe tener un “buen profesor”. Alberto demanda un docente que “enseñe bien” y por ello entiendo que explique los contenidos de la forma necesaria y cuántas veces se requiera para que todos lo entiendan. Además, el profesorado tiene que ser, como era el de Tecnología, congruente con lo que dice y estricto, “porque si no es estricto se le van las clases”.

Esta definición del “buen profesor” no es casual, encaja a la perfección con la forma de ser de Alberto, que participa poco en clase y tiende a pasar desapercibido. Es decir, quiere un profesor que se imponga para que los compañeros estén callados, y así él poder atender a las “buenas explicaciones” del profesor sin necesidad de participar.

### **Relación con las materias**

Hablar de las expectativas de Alberto es hablar de su relación con las materias y con el trabajo escolar. Por un lado, quiere seguir estudiando en la universidad para mejorar “las condiciones para un trabajo futuro” y para sentirse satisfecho consigo mismo.

Sin embargo, se siente “harto” del trabajo escolar. Está cansado de estudiar temas que no se relacionan con él, que le imponen sin preguntarle qué necesita. Tiene claro que si le dan algo que conecte con sus inquietudes querrá trabajar: “si a mí me ponen a estudiar cosas que me gustan pues me lo estudio a gusto y estudio más. Y me lo tomo más en serio, no porque me obliguen”

Está “dándole vueltas a la idea de la Universidad” para sentirse bien consigo mismo y por su futuro laboral pero, al mismo tiempo, se plantea dejar los estudios o elegir una opción “más fácil”. No quiere seguir perdiendo el tiempo en temas que no le interesan y a los que no les ve sentido. Aunque, al final, presiento que afrontará la falta de sentido y seguirá estudiando: “Quedarme parado no me voy a quedar. Sin hacer nada... con un bachiller así para nada, al final iré a la Universidad”.

### **Pepe**

Pepe tiene 19 años y vive con su padre, su madre y sus siete hermanos y hermanas. Él es el segundo de los ocho, algo que determina su historia escolar al tener como referente a su hermano mayor. Además, toda la

familia vive únicamente con el sueldo del padre, lo que les coloca en una situación económica complicada.

Es una persona con una gran habilidad para conectar con la gente y se define como un chico alegre que se quiere llevar bien con todas sus amistades, quiere agradar a todos, da “gracias por todo”, está todo el día riendo y es, como él mismo dice, “simpático”.

Pepe cursa tiene los planes muy claros: aprobar bachillerato, selectividad, hacer magisterio y trabajar de profesor en algún centro próximo a su barrio. Estas expectativas son determinantes en su actitud en el instituto. Se ve a sí mismo como un estudiante responsable y atento, enviándose continuamente mensajes cargados de compromiso consigo mismo: “me quedaba una y me mataba yo”. Esta responsabilidad tiene también un carácter práctico, situando parte del sentido del trabajo escolar en su futuro profesional, el magisterio. Analizando las transcripciones descubro que estos mensajes que le cargan de responsabilidad, y que tanto repite, son mensajes originados desde su contexto: su padre, su madre, sus amistades y, sobre todo, su hermano mayor, que es uno de los factores clave en su relato.

### **Historia escolar de Pepe**

Comienza primaria siendo un alumno “travieso” que está en la “zona bajilla” de la clase y termina la educación secundaria estando en la “parte alta” y estudiando diariamente. Se produce una progresión continua y constante en su implicación en la escuela: “De menos a más, es un crecimiento” ¿Qué factores hacen que Pepe pase de su versión distraída a la atenta y responsable?

Cuando tenía 10 años aparece uno de las principales causas que provocan dicho cambio. En ese año le dio clase el mismo tutor que tuvo su hermano mayor, “que se nota que estudia”. Esto le lleva a asumir la misma responsabilidad que su hermano, comenzando así a tomar hábitos de estudio que continuarán durante toda la etapa secundaria: “Cuando tenía 10 años me empecé a dar cuenta de la reputación de mi hermano, entonces ese año estoy como un poco obligado por esa responsabilidad que tenía”.

Comenzó así un cambio que continuó durante los primeros años de la enseñanza secundaria, hasta los 15 años. En este momento llegamos a uno de los puntos que me resultan más interesantes en su historia, su nueva

tutora le eligió como delegado, y ahí comenzó una relación en que sentía que confiaban en él y le daban un compromiso al que él debía corresponder involucrándose en el trabajo escolar: “Sentía como que tenía que ser responsable de mí, de la clase y todo. [...] Yo era como su mano derecha, entonces yo me sentía como obligado a estudiar, sacar buenas notas”.

Pepe termina asumiendo un papel responsable y centrado en los estudios, no sólo como autoimagen, sino también de cara a la clase. Lo cual intuyo que, a modo de profecía autocumplida, ejerce cierta influencia en él durante los dos últimos cursos de la educación secundaria obligatoria.

Cuando le pregunto por qué continuó bachillerato responde de forma tajante: “siendo voluntario, o sea no obligatorio el bachiller, yo lo tenía como algo obligatorio”. ¿Por qué siente obligatorio el bachillerato? Hay dos motivos fundamentales en su historia que construyen esta idea. El primero de ellos es su hermano mayor que, con su trayectoria de éxito escolar, le muestra su camino. En segundo lugar aparece su grupo de iguales. Pepe hace continua referencia a cómo todos sus amigos y amigas van a continuar su escolarización: “yo voy a tener que coger y hacer bachiller como hace todo el mundo”.

Y así llega al final de la educación secundaria postobligatoria con la motivación por estudiar generada desde su hermano, sus amigos, su padre, madre y, sobre todo, con las expectativas de estudiar magisterio: “Por querer ser alguien de mayor”. Todo esto le da un sentido a su trabajo escolar y, de esta forma, afronta el tramo final de la secundaria postobligatoria siendo un alumno “regular tirando a bueno” o, como yo interpreto, con una actitud positiva hacia el trabajo escolar y con pretensiones de continuar estudiando.

### **Relación con las materias**

Revisando las transcripciones, me doy cuenta de que para decidir si es o no “buen alumno” en cada momento de su trayectoria Pepe hace referencia a las notas, porque según él “es lo que más sirve para ser buen alumno”. Intento buscar si para él hay otros factores que definan a un “buen alumno” y, aunque insiste en la importancia de aprobar y sacar buenas notas, rescata algo que me resulta interesante: “No tener que aprobar por obligación, querer aprender y saber de las cosas, yo creo que es importante”.



Ese factor de “gustar” o “curiosidad”, como él lo llama, termina siendo decisivo en su actitud y trabajo en cada asignatura. Por ejemplo, en matemáticas, que no le gustan, “se distrae en clase y no hace nunca los deberes”. Al indagar encuentro la causa de su aversión por las matemáticas: no entiende la utilidad de la asignatura, no sabe para qué le van a servir “tantos números” si va a terminar haciendo magisterio, “que puedo utilizar matemáticas, pero sencillo”.

En otras palabras, Pepe no se centra en el trabajo a menos que le encuentre un propósito, un sentido. Si el trabajo (ya sea escolar o no) tiene una recompensa, casi podríamos decir que Pepe sufrirá una metamorfosis y se convertirá en un chico centrado, responsable y que no parará hasta lograr su objetivo. Cuando le pregunto qué necesita para no tener una actitud vaga o de poco trabajo me responde: “yo creo que un estimulante. A lo mejor de dinero o un regalo o conseguir trabajo [...] A lo mejor yo lo tengo en mi cabeza y hasta que no lo consiga no voy a parar”.

Esto me lleva a la conclusión de que, para Pepe, los resultados y su actitud en clase dependen en gran medida de la relación que establece con la materia, su versión atenta y responsable surge cuando tiene un estímulo y le da sentido a su trabajo escolar.

## **Discusión**

Al pensar en las experiencias de Pepe y Alberto, en relación con el marco teórico, encontramos tres temas que parecen estructurales en sus historias de éxito escolar: la construcción de la identidad, de su proceso vital y las relaciones escolares.

### **Construcción de la Identidad**

Los relatos revelan cómo los chicos construyen, a lo largo de su historia, un autoconcepto positivo. Por ejemplo, cuando Pepe pensaba sobre sí mismo decía: “si me pongo a estudiar muy en serio, puedo ser yo creo que muy listo e inteligente”. Así, tanto en la literatura (Blanco & Rodríguez, 2015) como en los relatos, observamos cómo un autoconcepto positivo influye de manera determinante en la construcción del éxito escolar: los estudiantes exitosos sienten que tienen capacidades y, además, tienen una percepción realista respecto a sus posibilidades y aptitudes académicas.

Aunque la escuela no es el único factor, influye de forma significativa en las relaciones con el entorno y, en este sentido, condiciona nuestra historia y la construcción de nuestra identidad (Sierra, 2013). Esto es algo que podemos observar en el relato de Alberto, cuando las expectativas e imagen que siente que los demás vierten sobre él le impulsan a avanzar en sus estudios: “mi madre me decía ‘pues me ha dicho tu tutora que eres buen estudiante, tienes cualidades y que si te esfuerzas puedes sacar buena nota’”.

Esta situación coincide con el trabajo de Naranjo (2010) en el que los adolescentes con una imagen positiva de sí mismos presentan, al mismo tiempo, una responsabilidad y compromiso hacia la escuela que termina siendo decisiva en su historia escolar. Podríamos decir que la construcción de esa identidad, en la que sienten que se espera algo de ellos y que son capaces de lograrlo (como le sucedía a Pepe con su tutora), les mueve a asumir una responsabilidad y hacia la escuela y las demandas que esta le hace. Así, no es casualidad que la palabra “responsable” haya aparecido de forma repetida a lo largo de todas las entrevistas: tanto Pepe como Alberto muestran un elevado compromiso hacia el trabajo escolar y las oportunidades que el instituto le ofrece en relación a sus futuros profesionales.

Cuando Alberto y Pepe no han logrado lo que se esperaba de ellos se han sentido responsables de la situación, modificando su actitud hacia la escuela con la intención de no cometer el mismo “error” otra vez. Por ejemplo, Pepe decía que “puedes caerte una vez, cometer un error, pero que sea el último”. Es decir, el compromiso hacia la escuela está vinculado con un autoconcepto positivo (Blanco, 2014), lo que requiere sentirse capaz de lograr el éxito escolar. Aquí juega un papel crucial lo que Van Manen (1998) y Ayala (2011) llaman la esperanza pedagógica, es decir, la confianza del profesorado en las capacidades singulares y únicas de cada chico y chica; una confianza que genera el contexto adecuado para que el alumnado se implique en su propio proceso de crecimiento y maduración esforzándose por llegar a ser lo que cree que es capaz de ser. Es lo que Alberto nos transmitía cuando decía: “Mi madre me decía ‘si tú no quieres estudiar es porque no quieres, que poder puedes perfectamente’. Y dije bueno, pues si puedo voy a intentarlo, y seguí”.

En resumen, los dos relatos muestran una combinación de una actitud responsable y un sentirse capaz que termina convirtiéndose en una actitud

positiva hacia la escuela que favorece la construcción de sus historias de éxito escolar.

### **Proyecto Vital**

Coincidiendo con otros estudios (Arguedas & Jiménez, 2007) en los relatos podemos observar cómo la construcción de un proyecto vital definido con unas altas expectativas escolares mueve a los estudiantes a continuar el trabajo escolar. La educación secundaria no es el objetivo de Pepe ni de Alberto, se trata de una “formalidad académica” que les permitirá acceder a lo que realmente aspiran: la universidad (Alberto probablemente estudie algo vinculado con tecnología y matemáticas, mientras que Pepe anhela estudiar magisterio).

Los estudiantes no consideran ninguna opción alternativa a la continuidad escolar cuando construyen un proyecto vital sólido que incluya su paso por la educación secundaria. Por tanto, tener un proyecto vital definido da sentido a su relación con el instituto, promoviendo el compromiso y la actitud necesaria para alcanzar el éxito escolar.

Por otro lado, a pesar de proyectar en el futuro la mayor parte del valor de su paso por el sistema educativo, parece que los chicos sienten que su actitud hacia la escuela tiene también un valor presente, aunque no terminan de definirlo y sentirlo de manera clara. Alberto sugería esta idea cuando relataba su idea de cómo debe ser un “buen estudiante”: “sobre todo que le guste estudiar [...] si le gusta va a trabajar sí o sí, y lo va a hacer bien”.

El marco en el que se sitúan los estudiantes coloca la utilidad de las disciplinas académicas en la obtención del título académico, generando así el sinsentido de un espacio de intercambio de títulos a cambio de sumisión y reproducción (Charlot, 2007). Es decir, chicos y chicas dan sentido a su paso por la escuela situando su valor en su futuro profesional. Esta situación exige un cambio en el currículum y el saber que se lleva a las aulas, que debe ayudarles a entender el mundo presente (no sólo el futuro profesional) y la relación con él. Se trata de generar las condiciones necesarias para vincular el conocimiento con la propia experiencia vivida (Blanco, 2006).

## **Relaciones Escolares**

Los relatos muestran cómo una relación positiva con el grupo de iguales favorece la construcción de la relación con la escuela y les ayuda a implicarse en el trabajo escolar. Sobre esto, Alberto comentaba: “mejora un poco la clase y te permite estar un poco más atento”.

Siguiendo Abajo y Carrasco (2004), en el relato de Pepe podemos observar algo aún más profundo: un vínculo fuerte con los compañeros de clase que tienen una actitud positiva hacia la escuela es fundamental para sentirse aceptado y apoyado en el aula. En este sentido, las relaciones con sus compañeros y compañeras terminan animando a Pepe a continuar estudiando:

“También creo que están mis amigos, que también están haciendo bachillerato como yo, y yo hablo con ellos y me dicen “vamos a hacer selectividad, me quiero meter en medicina”. Y claro yo no voy a ser menos y hago como ellos”.

En resumen, las relaciones con el grupo de iguales constituyen un sostén fundamental que favorece la relación de los estudiantes con la escuela, pero solo como un apoyo a otros factores que parecen ser más decisivos: la relación con el profesorado, el proyecto vital y la construcción de la identidad.

Por otro lado, en educación secundaria existe una tendencia, por parte del profesorado, a centrar la enseñanza en los contenidos curriculares más que en el alumnado, lo cual puede llevar a hacer que la relación educativa sea impersonal. Esta era la demanda insistente que hacía Pepe, en su historia todos los docentes que le han impulsado a una actitud positiva con la escuela han creado un vínculo personal con el chico y, más allá del contenido de la asignatura, le han exigido y confiado en sus capacidades. Por ejemplo, al hacer referencia a su tutora de Primaria, con la que vivió una relación especial, decía: “me sentía a gusto, no solo en sus clases, sino cuando estaba por los pasillos era como una amiga, entonces yo me sentía bastante bien”.

En consecuencia, los chicos se quejan de que los contenidos curriculares se establezcan antes de conocerles, sin tener en cuenta sus necesidades e

inquietudes. Un hecho que dificulta la construcción de una relación fructífera con el saber escolar:

“Es que yo no veo bien la educación esta que hay, entra un temario, entran unas cosas concretas pero yo me lo estudio porque cae, si a mí me pone a estudiar cosas que me gustan pues me lo estudio a gusto y estudio más” (Alberto)

Estos argumentos muestran la importancia de personalizar la relación educativa (Contreras, 2007), es decir, crear un vínculo con el alumnado que permita conocer sus inquietudes y poder atenderlas. De este modo se sitúa en el centro del proceso educativo la relación educativa, lo cual permitirá salir del principio de homogeneización y estandarización que caracteriza la enseñanza técnica basada en la aplicación técnica y aséptica de programas curriculares, suprimiendo las injusticias sociales que, como nos decía Perrenoud (1990), esto genera.

### **Conclusión**

El propósito del texto ha sido comprender la historia de éxito de dos chicos en situación de riesgo. No es nuestra intención generalizar los resultados del estudio, sino repensar el éxito escolar, la movilidad social y generar nuevas cuestiones que puedan acercar la equidad a la escuela.

¿Cuáles son los factores pedagógicos que favorecen el éxito escolar? Alberto y Pepe nos ofrecen pistas que pueden ayudar a abordar la pregunta de investigación con que iniciamos el texto, así como pensar en posibles pilares de su historia escolar: una relación educativa personal y basada en la esperanza; un proyecto vital definido que exige la continuidad escolar buscando una relación de sentido con el saber escolar; y un autoconcepto positivo que se traduce en una disposición de responsabilidad y compromiso hacia la escuela.

En su historia escolar, el alumnado necesita ayuda para construir su proyecto vital y dar sentido a su paso por el sistema educativo. Alberto y Pepe nos muestran cómo los docentes, esquivando las presiones (curriculares, editoriales, administrativas, etc.) y dificultades (ratio, formación, etc.) inherentes a su oficio, pueden llegar a conocer las inquietudes y necesidades de cada estudiante para, a partir de ahí, poder

acompañarle en su proceso. De este modo, independientemente del contexto del que provenga y la situación en que se encuentre, todo el alumnado podrá encontrar sentido a su paso por la escuela, ayudándole a incorporarse a la cultura y la sociedad de manera fructífera para sí mismo y para la comunidad, logrando así la necesaria igualdad de oportunidades.

## Notas

<sup>1</sup> Por motivos de espacio, en este artículo incluimos una síntesis de los relatos elaborados en la investigación y utilizados posteriormente en el análisis. Los relatos están escritos en primera persona porque fue uno de los investigadores (Diego Martín-Alonso) quien desarrolló el trabajo de campo, aunque en su composición participaron todos los autores. Los nombres de los participantes son ficticios.

## References

- Abajo, J. E., & Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España* [School success experiences and careers of gypsies]. Madrid: Cide/ IM.
- Abuya, B., Wekulo, P., & Muhia, N. (2018). Support to children's education in the urban slums of Nairobi: Community and parents' perceptions with an expanded phase of an education intervention program. *Qualitative Research in Education*, 7(2), 118-143. doi:10.17583/qre.2018.3240
- Arguedas, I., & Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-36. doi:10.15517/aie.v7i3.9285
- Ayala, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 119-144. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3842>
- Bempechat, J. (1999). Learning from poor and minority students who succeed in school. *Harvard Education Letter*, 15(3), 1-3. Retrieved from <http://academic.sun.ac.za/mathed/bed/Minority.pdf>
- Blanco, N. (2006). Saber Para Vivir. En A.M. Piussi y A. Mañeru (Eds.), *Educación, Nombre Común Femenino* (pp. 158-183). Barcelona: Octaedro.

- Blanco, N. (2014). *Factores Pedagógicos Que Favorecen El Éxito Escolar En Estudiantes De Enseñanza Postobligatoria*.  
<http://Riuma.Uma.Es/Xmlui/Handle/10630/8035>
- Blanco, N., & Rodríguez, C. (2015). Actitud Y Compromiso Hacia La Escuela En Estudiantes De Secundaria Considerados De Éxito Escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 38(3), 542-568.  
[doi:10.1080/02103702.2015.1054663](https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1054663)
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros Del Zorzal.
- Clandinin, J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. California: Left Coast Press
- Clandinin, J. Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35.  
[doi:10.1177/0022487106296218](https://doi.org/10.1177/0022487106296218)
- Contreras, J. (2007). Personalizar la relación: aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 15(4), 17-24. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/79939>
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata
- Council of Europe (2000). *Presidency conclusions. Lisbon european council*. Bruselas: Council of Europe Press.
- CREA (2010). *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*. Madrid: MEC.
- Davis, B., & Murphy, M. S. (2016). Playing with moon sand: a narrative inquiry into a teacher's experiences teaching alongside a student with a chronic illness. *Teachers and Teaching*, 22, 6-22.  
[doi:10.1080/13540602.2015.1023025](https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023025)
- Fernández-Enguita, M. (2012). ¡Cómo nos gusta suspender!. *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 28-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3970607>
- Gil-Flores, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Cultura y Educación*, 23, 141-154. [doi:10.1174/113564011794728597](https://doi.org/10.1174/113564011794728597)
- Hernández, F. & Contreras, J. (2013). Ser y saber en la educación secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 430, 78-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105700>

- Hernández, F., & Padilla, P. (2013). Cuestionar El Éxito Y El Fracaso Escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 430, 56-59. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105675>
- Magrini, J. M. (2015). Phenomenology and curriculum implementation: discerning a living curriculum through the analysis of Ted Aoki's situational praxis. *Journal of Curriculum Studies*, 47(2), 274-299. doi:10.1080/00220272.2014.1002113
- Molina, D., Blanco, N., & García, S. (2013). El Profesorado Y Su Lugar Para Estudiantes De Bachillerato. Hallazgos De Una Investigación Sobre Trayectorias De Éxito Escolar. *Educação*. 38, 265-276. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/17369>
- Naranjo, M. L. (2010). Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva hacia las actividades académicas. *Revista Educación*, 34(1), 31-53. doi:10.15517/revedu.v34i1.496
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147-159. doi:10.1080/03057640500146757
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. La Coruña: Fundación Paideia.
- Pinar, W. F., & Irwin, R. L. (2004). *Curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki*. New York: Routledge.
- PISA (2012). *Lo que los estudiantes saben y pueden hacer: rendimiento de los estudiantes en matemáticas, lectura y ciencia*. OCDE
- Piussi, A. M., & Mañeru, A. (Eds.). (2006). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.
- Sierra, J.E. (2013). *La secundaria vivida. Estudio narrativo de experiencias masculinas de fracaso escolar*. (Tesis doctoral) Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6739>
- Sierra, J. E., & Blanco, N. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326. doi:10.17583/qre.2017.2783
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek: Left Coast Press.



**Diego Martín Alonso** is Research Staff in Training in the Department of Didactics and School Organization at University of Málaga, Spain. ORCID, id: [0000-0001-7367-7862](https://orcid.org/0000-0001-7367-7862)

**Nieves Blanco García** is Senior Lecturer in the Department of Didactics and School Organization at University of Málaga, Spain. ORCID, id: [0000-0001-7735-4593](https://orcid.org/0000-0001-7735-4593)

**Contact Address:** Diego Martín Alonso, Universidad de Málaga, Avda. Cervantes, 2. CP: 29071 Málaga, Spain. Email: [diegomartin@uma.es](mailto:diegomartin@uma.es)