

ARTÍCULO ORIGINAL

Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafección de los estudiantes

María Teresa González González

mtgg@um.es

Universidad de Murcia

Abraham Bernárdez-Gómez

abraham.bernardez@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN: En este artículo se ofrece un breve recorrido por la investigación y conocimiento existente en torno al papel que desempeñan las dinámicas de funcionamiento organizativo y curricular de los centros escolares en propiciar o, por el contrario prevenir y, en su caso, contrarrestar situaciones de desafección escolar. Se ha elaborado a partir de una revisión de investigación sobre procesos de desenganche de los estudiantes en los centros escolares centrada en indagar qué factores ligados al funcionamiento cotidiano del centro educativo estarían contribuyendo al desenganche del alumnado, la pérdida de interés por su formación académica y el abandono escolar. Como principal conclusión cabe destacar que una comprensión amplia de los fenómenos de desenganche o desafección escolar, requiere tomar en cuenta múltiples aspectos y dimensiones, entre ellos las propias vivencias y experiencias educativas que propicia el centro escolar a su alumnado.

PALABRAS CLAVE: Abandono Escolar, Desafección del Estudiante, Contexto Educativo, Clima Escolar.

Elements and aspects of the educational center and its relation with the disaffection of the students

ABSTRACT: This article offers a brief tour of the existing research and knowledge about the role played by the dynamics of organizational and curricular functioning of schools to promote or, on the contrary, prevent and, where appropriate, counteract situations of school disaffection. It has been developed from a review of research on the processes of disengagement of students in schools focused on investigating what factors linked to the daily functioning of the school would be contributing to the disengagement of students, the loss of interest in their academic training and the school dropout. The main conclusion is that a broad understanding of the phenomena of disengagement or school disengagement, requires taking into account multiple aspects and dimensions, including their own experiences and educational experiences that promotes the school to their students.

KEYWORDS: School Dropout, Student Disaffection, Educational Context, School Climate.

Fecha de recepción 29/07/2018 · Fecha de aceptación 04/04/2019

Dirección de contacto:
María Teresa González González
Facultad de Educación
C/ Campus Universitario, 12
30100 MURCIA

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, uno de los temas que preocupan en los últimos años es el del abandono escolar, particularmente en el nivel de Educación Secundaria. Es comprensible que sea así, pues conlleva una merma formativa para buen número de adolescentes y jóvenes que dejan el sistema escolar sin la formación y titulaciones que les permitirían transitar a otros niveles de educación, o a la actividad laboral y acciones formativas ligadas a la misma. Al riesgo de exclusión educativa que genera el abandono escolar cabe añadir, en paralelo, el riesgo de exclusión social que lleva anidado, máxime en tiempos como los actuales en los que la globalización, la competitividad y la primacía de lógicas neoliberales están al orden del día.

Las nada despreciables cifras de estudiantes que en unos u otros países están desenganchados en las aulas y centros o que no completan su educación escolar, ha generado un claro interés por analizar y comprender el proceso de *desenganche* (*disengagement*) que se va gestando y materializando progresivamente a lo largo de la trayectoria escolar de ciertos estudiantes, culminando con frecuencia, en el abandono. El tema ha sido y está siendo ampliamente investigado desde múltiples perspectivas y planteamientos que, con diferentes miradas –sociológicas, psicológicas, económicas, educativas, escolares, etc.– han indagado y explorado, entre otros, aspectos relativos a cuál es y cómo es el *proceso* que lleva a los estudiantes a la decisión de abandonar. Además de constituir en estos momentos un asunto de relevancia para teóricos e investigadores, también se ha configurado como una destacable preocupación en el ámbito de las políticas educativas, reflejada, por ejemplo, en el creciente interés por asegurar la permanencia de los estudiantes en la institución escolar (UNESCO, 2016), y es objeto prioritario de atención en las políticas educativas de distintos sistemas educativos.

Es bien sabido que la decisión de abandonar la educación escolar no es instantánea sino, más bien, el punto final de todo un proceso que se ha ido gestando en el tiempo y a lo largo del cual el estudiante, por las razones que fueren, - generalmente múltiples e interrelacionadas entre sí- va perdiendo progresivamente interés por la escuela y los aprendizajes en ella, participando menos o de manera superficial en la actividad escolar, o haciéndolo con indiferencia y desgana y viviendo lo que hace cotidianamente en el aula y en el centro como una experiencia carente de utilidad y relevancia para su vida futura.

Hay estudiantes que se van *desenganchando* y terminan abandonando. Está bien documentado que se trata de un fenómeno de naturaleza compleja y multifacética, en el que interrelacionan múltiples contextos (centro educativo, aula, familias, comunidad) y personas (alumnos, docentes, compañeros, familiares) y en el que intervienen factores de muy diferente naturaleza (personales, sociales, culturales, económicos, académicos, escolares...). Un proceso que, aunque no siempre es del todo visible o palpable¹, constituye para el alumnado concernido un elemento importante en su vida y experiencia escolar. Como tal, si no se previene o no se detiene y solventa a tiempo conducirá a la deserción o abandono y terminará teniendo repercusiones de diferente calado para la trayectoria del estudiante y su futuro como ciudadano.

Alargaría en exceso este artículo abordar aquí todas esas cuestiones. En las páginas que siguen únicamente se comentarán algunas de ellas, poniendo la mirada, específicamente, en el papel que el propio centro escolar puede estar desempeñando en provocar o alimentar la referida desafección o falta de implicación de los estudiantes. Así pues, el texto toma como foco al centro escolar más que al estudiante individualmente considerado. Éste puede tener problemas o dificultades, como habitualmente subraya la denominada perspectiva de *déficit*, que asume que son los alumnos los responsables de su propio desenganche y abandono (no quieren aprender, tienen poco interés, son indisciplinados, perezosos, etc.). Pero también los centros escolares pueden, ellos mismos, con sus prácticas habituales y modos de funcionamiento curricular y organizativo, ser contextos poco propicios para facilitar, potenciar y sostener la implicación, enganche o compromiso de cada estudiante con su propia formación (te Riele, 2007). Es en este plano del

centro escolar donde se localizan los aspectos que se comentan en los apartados que siguen, siempre desde la consideración que no son los únicos que intervienen en provocar desenganche: la propia complejidad de esta problemática impide realizar lecturas simplistas o situar “las culpas” en una única causa, factor, aspecto o dimensión considerada aisladamente.

Algunos focos particulares de atención indagados por parte de investigadores en este campo son, entre otros, las relaciones y el clima de relación en el que transcurre la vida del alumnado en el centro; las acciones de apoyo y orientación; el currículo y enseñanza que se oferta y desarrolla en las aulas, o los procesos de liderazgo educativo desplegados en el centro escolar. Sobre cada uno de ellos se comentarán en el punto que sigue algunos aspectos ilustrativos de en qué medida pueden estar potenciando o, por el contrario, contrarrestando el riesgo de desenganche y la deserción del alumnado. En el apartado final se harán algunas consideraciones relativas a la importancia de indagar y analizar en nuestros respectivos centros aspectos como los que se comentarán aquí de cara a una comprensión más completa y profunda de la situación de desafección y deserción escolar y sus posibles desencadenantes, con vistas a tomar medidas para poder prevenirla y/o paliarla.

2. OBJETIVO Y MÉTODO

Este artículo se escribe a raíz de una revisión de literatura sobre el tema de la desafección y el abandono escolar cuyo objetivo fue el de conocer y familiarizarse con la investigación y conocimiento que se ha ido generando –tanto en el contexto nacional como europeo y, en general, internacional– en los últimos quince años en torno a la problemática del desenganche de los estudiantes por lo escolar y por sus aprendizajes, referida específicamente al centro escolar como contexto facilitador o protector de la desafección y considerando que ésta constituye la antesala del abandono.

Adentrarse y ahondar en un tema o problema determinado requiere, necesariamente, seguir una cierta sistemática y método a través del cual profundizar en el conocimiento existente (Bisqueira, 2016) y, también, elaborar o contribuir a generar nuevo conocimiento.

Dicha revisión bibliográfica fue llevada a cabo en la primera fase de un proyecto de investigación más amplio² actualmente en desarrollo. La revisión realizada en el marco del citado proyecto ha abarcado varios aspectos y temas, y en este artículo, como ya se ha indicado, únicamente se aludirá a uno de ellos: *centro educativo y desafección escolar de los estudiantes*. Ése es el eje sobre el que pivotará el contenido de los apartados que siguen.

Revisiones como la que está en la base de este texto, en la que se han explorado y analizado trabajos e informes de investigación anteriores constituye una investigación secundaria (Cea D’Ancona, 1996; Pacios, 2013), que posibilita profundizar en un determinado ámbito de estudio, conocer sus fundamentos básicos, sus enfoques de investigación y planteamientos y el conocimiento existente sobre el mismo. Con tal pretensión, se han localizado en las bases de datos de referencia en educación –como son Dialnet, Web of Science o Scholar de Google– distintos informes, artículos y otros documentos. Este primer paso de búsqueda ha servido también como primer filtro de una serie de aportaciones que quedan fuera de la esfera académica. Los criterios de inclusión que se tomaron como referencia para dicha búsqueda se refirieron, precisamente, a que los textos fuesen publicaciones relacionadas con el área que se estaba estudiando (procesos de enganche, desenganche, abandono escolar) y que tuvieran carácter académico. Siempre que ha sido posible se han utilizado los descriptores asociados al Tesauro de la UNESCO ligados a educación, así como otros aún no recogidos en éste (por ejemplo, desafección).

Algunos de los resultados que se han ido derivando de tal revisión, se comentan, a grandes rasgos, seguidamente.

3. DINÁMICAS DE FUNCIONAMIENTO ORGANIZATIVO Y CURRICULAR DEL CENTRO EDUCATIVO Y SU CONTRIBUCIÓN A LA DESAFECCIÓN Y DESERCIÓN ESCOLAR

3.1. Relaciones y clima de relación en el centro educativo

Yazzie-Mintz, (2007) señalaba hace ya más de una década que “el enganche” de los estudian-

tes tiene que ver con las relaciones, e insistía en que el concepto *engagement* alude y podría ser descrito como la relación del estudiante con la comunidad escolar: sus personas (adultos y compañeros), la estructura (reglas, horarios, recursos e infraestructuras), el currículo y contenido, la pedagogía y oportunidades curriculares, co-curriculares y extracurriculares que se le brindan. En términos similares se expresaban en las mismas fechas Atweh et al., (2007), cuando sugerían que cabe concebir y entender el *descuelgue* o desenganche del alumno como un proceso de ruptura o fracaso de las relaciones entre estudiante y escuela. Sirvan ambas citas como ilustración de que estamos ante un problema en el que el clima de relación y las interacciones entre quienes están tomando parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula u otros espacios formativos del centro escolar, son cruciales. De hecho, revisiones de investigación sobre el *engagement* del estudiante, como la realizada por Fredericks, Blumenfeld y Paris (2004) reconocen que en el proceso de enganche escolar confluyen simultáneamente tres grandes dimensiones que se alimentan y condicionan entre sí, siendo una de ellas la “dimensión socioafectiva” de la implicación del estudiante. Aunque la acotación conceptual de tal dimensión es amplia y unos y otros investigadores han recogido bajo tal denominación diferentes aspectos de relación de la vida del estudiante en el centro escolar (González, 2010), en términos generales, alude a la importancia de configurar, tanto en las aulas como fuera de ellas, relaciones de atención, apoyo y cuidado al alumno o alumna y sus necesidades, de promover y facilitar el que los estudiantes desarrollen un cierto sentido de “pertenencia” (Thomas y Welters, 2018), se sientan “incluidos” en él, partícipes de lo que ocurre en el aula y el centro en general, les guste ir y estar con sus compañeros, los docentes, etc.

Investigaciones recientes, como señalan Downes, Nairz-Wirth y Rusinaité (2016), confirman que “las actitudes y conductas de los docentes, y la calidad de las relaciones entre profesores y estudiantes tienen un impacto significativo sobre el logro escolar (...), el desenganche (...) y el abandono escolar temprano” (p. 33).

Ciertos patrones de relación en el centro pueden contribuir a ello, como se constata en múltiples estudios. Por ejemplo:

- Relaciones docentes-alumnos carentes de confianza y climas de relación inhóspitos, en los que prima el anonimato, y se pasa por alto la atención a las necesidades, intereses y particularidades de cada estudiante (Blum, 2005).
- Relaciones que prestan escasa atención a facilitar o posibilitar y potenciar que el estudiante –fundamentalmente durante su Educación Secundaria– se sienta conectado o vinculado al centro escolar (Shaunessy-Dedrick, et al., 2015). Siendo así las cosas, no será habitual la vivencia por parte del estudiante de que es aceptado, incluido, que está próximo a otros en el centro y forma parte del ambiente social de éste.
- Patrones de relación caracterizados por ser en exceso rígidos, autocráticos, poco democráticos, asentados en estereotipos y con apenas confianza mutua entre los implicados. La confianza, señalan Evans et al. (2009), funciona de múltiples maneras en apoyar la implicación o enganche del alumno, afectando a su sentido de pertenencia, a su experiencia de que en el centro se preocupan y atienden a sus necesidades, así como a las expectativas de los propios docentes.
- Atmósferas y enfoques poco propicios a estudiantes que ya de entrada son considerados como “no bienvenidos” al centro escolar, y cuyas vidas, con frecuencia enormemente complejas, no encuentran eco alguno en el centro, en el modo en que se afronta el trabajo con los estudiantes y en su clima de relación (McMahon, 2012; Smyth, Angus, Down y McInerney, 2008)
- Climas y relaciones escolares distantes e impersonales. Asentadas básicamente en reglas, políticas y procedimientos burocráticos a través de los que los mismos centros escolares se *protegen* del modo en que se relacionan con los estudiantes y la comunidad (Smyth et al., 2008)
- Relaciones y climas de relación en las que predominan conductas docentes poco respetuosas, humillantes, discriminatorias o marginadoras (Portelli, Shields y Vibert, 2007; Robinson, Smyth, Down y McInerney, 2012). De hecho, los estudiantes que desean

abandonar la escuela, o que ya han desertado, suelen incluir entre las razones para no seguir que no les gustan los profesores, que los adultos en el centro no se preocupan por ellos o que no se sienten respetados en las aulas (Atweh et al., 2007; González, 2015; Lumby, 2013; McGregor, Mills, teRiele y Hayes, 2015; Murray y Mitchell, 2016; Salvà-Mut, Oliver-Trobat y Comas-Forgas, 2014; Stehlik, 2013).

Las anteriores referencias son sólo una muestra de la importancia que adquieren los aspectos de relación en la vivencia y experiencia escolar del alumno, y en la persistencia o, por el contrario, la deserción. Aunque se ha hecho alusión solo a cuestiones de relación más específicamente referidas al profesorado, también las relaciones con sus compañeros de centro y aula, así como con otros profesionales (orientador/a, profesor/a de apoyo,...) han sido destacadas como relevantes por los estudiosos del tema. McLaughlin y Gray (2015), por ejemplo, apuntan que la capacidad para formar amistades y tener relaciones positivas con compañeros dentro y fuera de la escuela tiene un efecto directo en el modo en que los estudiantes afrontan crisis, y en sus niveles de bienestar. Por su parte Clycq et al. (2017) apuntan que “resultados del proyecto RESL.eu muestran que los jóvenes se refirieron a veces a la influencia de los ‘malos amigos’ que los ‘empujaban’ fuera de la escuela” (p. 16).

La escasez o inexistencia de relaciones de confianza y apoyo, de atención y cuidado a los estudiantes, el no generar ni cultivar expresamente en el centro escolar oportunidades diversas de construir tales relaciones y clima de relación, y que ello no se considere prioritario para el centro ni para quienes en él habrían de desplegar liderazgos educativos, termina generando y configurando entornos escolares que se convierten, como tales, en un “factor de riesgo” para el alumnado: centros en los que se ha resquebrajado, debilitado o, simplemente no se cultiva el sentido de pertenencia; en los que no es habitual la vivencia por parte de los estudiantes de unas relaciones positivas y respetuosas con los docentes y con otros profesionales; en los que aquellos no perciben que sus conocimientos y opiniones se respeten y valoren, ni que los docentes se preocupen especialmente por ellos como individuos y como aprendices con sus correspondientes dificultades personales y académicas; o centros en los que

ciertos estudiantes pueden sentirse física y emocionalmente inseguros.

Factores escolares como los señalados a título ilustrativo, alimentan el sentido de alienación y fracaso, pudiendo reforzar el que al estudiante no le guste o pierda confianza en la escuela, contribuyendo de ese modo al desenganche. Lo contrario queda bien ilustrado por Portelli et al. (2007) cuando en su estudio comentan que:

respetuosa, abierta y cuidadosamente marcaron una gran diferencia en sus vidas, contribuyendo a mantenerlos en la escuela a pesar de una serie de desafíos y adversidades que, según ellos podrían, haberlos excluido de “seguir transitando por la escuela” (p.27).

3.2. Apoyo institucional al alumnado en la trayectoria educativa

“Uno de los factores de calidad de la educación es facilitar la ayuda y asesoramiento a través de una intervención orientadora y tutorial a todos los agentes educativos” (Álvarez, 2017, p. 70). El mensaje de la cita con la que se inicia este apartado adquiere, si cabe, aún más sentido cuando nos referimos a alumnado desafectado y en riesgo de abandono. La relevancia de tal apoyo en la trayectoria escolar de estos estudiantes queda evidenciada en la copiosa literatura de investigación y numerosos informes de trabajo que abordan esta temática, y a la que se hace referencia en este apartado.

En la experiencia y trayectoria de cualquier estudiante en su paso por el centro educativo, tiene una gran importancia el apoyo que sus profesionales puedan ofrecer a su formación académica, personal y social, más aún si se encuentra en situaciones de vulnerabilidad que propician su descuelgue y distanciamiento del centro educativo. En términos generales, el apoyo *de* la institución escolar –es decir el cultivado y desarrollado desde un enfoque compartido y asumido por sus miembros– que busca la optimización de la estancia de todos los alumnos y alumnas en su paso por el centro, constituye una vía de prevención de tales desafecciones y alejamientos de lo escolar.

Sin duda, a optimizar esa estancia contribuyen aspectos de relación y de clima como los señalados en el apartado anterior; pero también son importantes otros ligados a garantizar y des-

plegar la totalidad de refuerzos que precisan, en un proceso educativo que no puede perder de vista la necesaria equidad y que ha de acrecentar las posibilidades de éxito durante su etapa escolar (Molina, 2009). De esta tarea, son responsables habitualmente los equipos de orientación de los centros educativos, sin bien se debería asumir como corresponsabilidad de la totalidad del equipo docente que, en ningún caso, habría de desentenderse del tema: el trabajo del aula no puede desarrollarse sin conexión o coordinación con el trabajo de otros profesionales y su labor de apoyo a los estudiantes, pues no son –no pueden serlo–, dos esferas de actuación separadas o independientes entre sí.

En la actualidad son distintas las perspectivas y enfoques de apoyo y orientación que se pueden tener en cuenta a la hora de trabajar con el alumnado más vulnerable y que se encuentra en riesgo. Entre otras, son ilustrativas algunas de las recogidas en el informe del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CE-DEFOP, 2010), que se comentan sucintamente a continuación.

3.2.1. *Mentoring o apoyo entre pares*

Se trata de un enfoque que ha mostrado beneficios en cuanto al aumento de la resiliencia individual frente a las dificultades que atraviesen los alumnos. Su carácter individualizado le proporciona al estudiante una relación estructurada y de confianza con la(s) persona(s) de apoyo. A su vez, implica que el centro establezca esas figuras de referencia para los alumnos donde puedan encontrar ayuda con facilidad. En ocasiones tales figuras de referencia pueden ser estudiantes del propio centro, lo cual posibilitaría que ciertos apoyos, ayudas y orientaciones no se circunscriban en exclusiva a los profesionales que ejercen esas funciones. Los estudiantes pueden contribuir, y quedar incluidos con su propia participación, en acciones de ayuda, refuerzo, acompañamiento, etc. si el centro escolar las promueve, por ejemplo:

- actuaciones que requieran que alumnos mayores se emparejen con otros más jóvenes para actividades de apoyo académico (por ejemplo, Matemáticas) o social (visita, recorrido) en el centro;

- proyectos planteados formalmente para potenciar el liderazgo y la responsabilización de alumnado en el centro.
- programas de mediación entre pares en los que algunos alumnos actúan como mediadores (previa formación) en disputas o conflictos entre alumnos en aulas, patios de recreo, vestíbulo...
- desarrollo de tutoría de pares en los que unos compañeros aportan consejos, ayudas, asesoramiento a otros...
- proyectos de bienvenida a los nuevos alumnos en los que participan otros ya “veteranos” y conocedores del centro, sus espacios, rutinas...

No es este el lugar para detallar estas cuestiones, aunque conviene tener claro que cuando un centro escolar pone en marcha programas de esta naturaleza, habría de rechazar prácticas o normas implícitas que limiten o impidan la participación y la responsabilización en tales acciones por parte de los alumnos “etiquetados” como *problemáticos*. Ellos también pueden prestar, con toda seguridad, apoyo en alguna faceta concreta. Y es importante que se sienten que están incluidos, que se cuenta con ellos y que no se les resta oportunidades de participar e implicarse en la actividad del centro, afianzando así su sentido de pertenencia al centro, al que ya se aludió en el apartado anterior.

3.2.2. *Apoyo en momentos de transición*

Es sabido que los momentos de transición son especialmente delicados en la trayectoria educativa del alumnado (González, 2017), bien por las características que diferencian unas etapas educativas de otras, que puedan desarrollarse incluso en centros educativos o formativos diferentes, bien por la situación de desarrollo personal en la que se encuentren los estudiantes. Estas acciones buscan establecer una conexión entre distintas etapas educativas para que el paso o tránsito de una a otra no suponga una dificultad añadida. Se trata de facilitar y aminorar el coste emocional y de relación que puede representar para el estudiante el transitar de un centro educativo a otro (por ejemplo, desde el centro de Educación Primaria al de Educación Secundaria, con

diferente estructura organizativa y curricular, ambiente y clima de relación, normas y rutinas, etc.). También en este caso cabe implicar a estudiantes que ya están allí, como se ha indicado antes, pues pueden contribuir con sus conocimientos sobre el centro en cuestión a explicar, acompañar, ayudar a familiarizarse con ese nuevo entorno, resolver pequeñas dudas y trámites, etc.

Igualmente, son relevantes aquellos apoyos que contribuyan a aportar confianza ante la inseguridad que pueda surgir por la “debilidad” de no haber alcanzado los aprendizajes necesarios en el centro de procedencia, con lo que ello puede conllevar – desplazamientos hacia medidas o programas de *atención a la diversidad*, etiquetajes... – pudiendo presentarse como una dificultad añadida al momento de transición.

3.2.3. Comunidades de aprendizaje inclusivo

Desde una perspectiva de centro democrático y abierto a su entorno, en el que participa y está implicada plenamente la comunidad educativa, todos sus miembros, -no sólo los que desarrollan la actividad laboral en el centro–, pueden ser potenciales fuentes de apoyo a los estudiantes y sus aprendizajes. Las posibilidades que a este nivel puede abrir el trabajar “con” la comunidad no son sino una vía para construir relaciones que son necesarias y relevantes para apoyar al alumnado. En tal sentido, al igual que ya se mencionó al hablar de la participación de alumnos y alumnas en acciones de acompañamiento y apoyo, cabe añadir ahora la conveniencia de llevar a cabo actuaciones de centro orientadas a potenciar la participación de la familias u otros miembros de la comunidad en la vida educativa de aquel (Smyth et al., 2008), a implicarlos activamente como tutores voluntarios, mentores, colaboradores en acciones de refuerzo y guía que pueden apoyar el aprendizaje fuera y/o dentro del aula, etc.

Evitar la desafección y apoyar el aprendizaje del alumnado constituye, en este caso, un acicate para ampliar y “extender” las relaciones de aprendizaje de cada estudiante, incluyendo las de sus familias, compañeros y expertos de fuera (Paul Hamlyn Foundation, 2012). Un centro escolar, pues, que se abre a otros adultos, además de los docentes, para que puedan trabajar con los

alumnos y apoyarlos en algún aspecto. En última instancia, lo que se estaría sosteniendo es que la implicación o enganche de adolescentes y jóvenes en su educación es una empresa que requiere la cooperación y participación activa de los padres, los docentes, los propios alumnos, los grupos comunitarios.

3.2.4. Refuerzo escolar

Como vía para construir y consolidar en los estudiantes las competencias/habilidades en áreas en las que manifiesten dificultades. Las medidas de refuerzo se contemplan frecuentemente como estrategia compensatoria para combatir el abandono escolar temprano (Bernárdez-Gómez y Parada, 2017). Conviene, no obstante, considerar que los refuerzos no deberían de utilizarse únicamente para obtener logros académicos y de rendimiento, sino como vía de reducción de las posibilidades de exclusión educativa que, como es sabido, trasciende al mero hecho de mejorar calificaciones. La evaluaciones realizadas al plan PROA (García-Pérez e Hidalgo, 2014) en nuestro país son una muestra de ello.

3.2.5. Apoyo a alumnado inmigrante

El propósito de tales acciones es corregir los desequilibrios y obstáculos que el nuevo contexto genera en este alumnado. A través de las mismas no solo es importante la integración del alumno, sino su plena inclusión, lo que exige llevar a cabo apoyos paralelos. En este caso, la inclusión de las familias concernidas en todo el proceso que está atravesando el alumno adquiere una especial relevancia. Cuando así ocurre, esta estrategia de apoyo revierte en toda la comunidad educativa/sociedad (Grau y Fernández, 2016).

3.2.6. Planes específicos de abandono escolar y mejora de la escuela

Bajo esta denominación genérica cobran una especial relevancia los que tienen un carácter preventivo del desenganche, como son los proyectos o planes para aminorar los niveles de absentismo escolar. El absentismo es uno de los primeros indicadores de desafección por parte del

alumno, de ahí la conveniencia de una identificación temprana del mismo para que no evolucione hacia absentismo crónico y, finalmente, abandono. Conviene, no obstante, evitar “el peligro” de utilizar estos planes como un mecanismo que se convierta en un “cajón de sastre” al que se terminan incorporando diversos perfiles de alumnos con ciertos clichés o etiquetas asignadas.

De lo comentado hasta el momento en este apartado, cabe extraer una serie de elementos nucleares que atraviesan o impregnan las actuaciones descritas, que conviene tomar en cuenta al abordar este ámbito de trabajo en el centro escolar con vistas a aminorar la desafección del alumnado y su deserción (Figura 1).

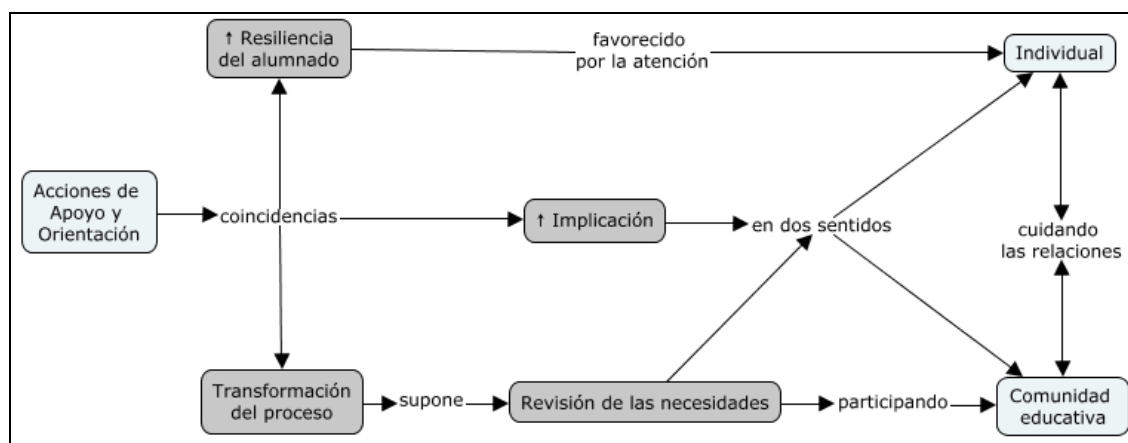


Figura 1. Relaciones y coincidencias entre las acciones de apoyo y orientación. Elaboración propia. Fuente: CEDEFOP 2010

Por una parte, es claro que las actuaciones que se llevan a cabo con carácter personalizado, y se dirigen a atender las necesidades e intereses individuales de los alumnos, se perfilan como escenarios de los que cabría esperar un aumento de la resiliencia e implicación del alumnado. Para que sea así, es preciso una transformación en los procesos de apoyo y orientación, tanto individuales como colectivos, que incorpore la continua revisión de los mismos en orden a asegurar y sostener esa línea de personalización que ha de caracterizar la actividad de apoyo y orientación.

Por otro lado, también cabe destacar la importancia de incluir en estas acciones educativas al eje compuesto por el alumnado, equipo de centro y familias, en cuanto que puntales básicos de la comunidad escolar, estableciendo y sosteniendo una relación constante y rica, como ya han señalado otros autores (Calvo y Manteca, 2016; González, 2015; Parada-Gañete, 2015). La idea de fondo es la de replantear, si fuese necesario, las relaciones escuela-comunidad, de modo que sea factible trabajar más “con” que “en contra” de la comunidad escolar, en lo que respecta a cuestiones de orientación y apoyo. Con ello, no solo se podría aportar un *grano de arena* en el com-

plejo camino de lograr disminuir la desafección de los estudiantes, sino también fomentar y cultivar la implicación de cada una de las partes, creando centros realmente más democráticos y, por extensión, más inclusivos. En todo caso, no conviene perder de vista que ello no solo depende de las dinámicas de orientación y apoyo que se despliegan en el centro escolar, a las que se está haciendo referencia en este apartado, sino de otros múltiples aspectos interconectados (prácticas educativas, currículo, relaciones, etc.) a los que se alude en el resto de este artículo.

Cabe resaltar la contribución que en tal proceso podría representar el ampliar a los propios estudiantes las posibilidades de participar en aspectos de la vida educativa del centro, y de su educación, adquiriendo capacidad de expresar sus voces y puntos de vista (Calvo y Manteca, 2016; González y San Fabián, 2018). Articular de forma sistemática tal posibilidad, permitiría tener una visión de la mano de sus principales protagonistas, siempre valiosa, de la que los profesionales implicados se podrían servir para esa tarea de implementación y revisión de las acciones de apoyo y orientación destinadas a combatir la

desafección y/o reforzar el enganche escolar del alumnado.

En definitiva, y por concluir este apartado cabe recordar que, estas acciones llevadas a cabo por parte del centro, con mayor o menor participación de las familias y voces de los alumnos, habrían de tener un carácter preventivo (más que paliativo), pensando en el alumnado que aún no se ha desenganchado de forma plena y, por tanto, aún no han llegado a la situación de desafección palpable, (por ejemplo, absentismo crónico) que ya genera un riesgo real de deserción definitiva y, por tanto, exclusión educativa.

3.3. Currículo y enseñanza-aprendizaje

Otro elemento que puede “empujar” al desenganche de ciertos alumnos tiene que ver con el currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el centro escolar. Ya a finales del pasado siglo, Newmann (1992), apuntaba que las *fuentes* de desenganche (*disengagement*) de los estudiantes se localizan en las características alienantes de escuelas organizadas burocráticamente, en las que predomina el trabajo escolar poco significativo y de bajo nivel y unas relaciones impersonales con los profesores y otros adultos. Defendía el citado autor la necesidad de contrarrestar las experiencias alienantes y combatir la impersonalidad y el aislamiento, cultivando el sentido de pertenencia, así como reemplazando el trabajo académico de bajo nivel, por otro más *auténtico* (que implique intelectualmente a los alumnos y alumnas en un proceso investigador para resolver problemas significativos, con relevancia en el mundo más allá del aula, y de interés para ellos). Newman reconocía dos grandes aspectos influyentes en el desenganche: climas/atmósferas escolares y currículo/trabajo académico que se lleva a cabo en el aula. Como ya se comentó en el apartado 1.1. distintos estudios han ido constatando cómo aspectos referidos a climas de relación y atmósferas escolares de anonimato, escasa confianza mutua, poco democráticos, etc. son documentados habitualmente por los investigadores y, también, referidos por los estudiantes desafectados y que abandonan. Haremos una breve alusión, ahora, a ese otro gran aspecto, relacionado con el currículo que se oferta en el centro y los procesos de enseñanza- aprendizaje que se despliegan en sus aulas.

Investigadores y teóricos del tema que nos ocupa aquí han documentado y subrayado que un elemento que juega un papel fundamental en favorecer el desenganche viene dado por el currículo escolar. Un currículo estructurado generalmente en torno a asignaturas que compartimentan y jerarquizan los conocimientos, no siempre ajustado a las necesidades de los alumnos y desconectado de sus vidas fuera de la escuela (Zyngier 2008). Estas circunstancias, las comentaba también Newman, (1992) ya a finales del pasado siglo, y no parece que haya habido muchos cambios al respecto en los diseños curriculares que circulan por nuestros centros escolares.

Posiblemente sea ésa una de las razones por las que se ha venido llamando la atención sobre la escasa relevancia curricular, la fragmentación, la rigidez y sobrecarga de los contenidos académicos, la desconexión entre el currículo ofertado en el centro escolar y los intereses y capacidades de los estudiantes, o la materialización del mismo en prácticas pedagógicas que no consiguen ligar lo que se hace y cómo en el aula y en el centro escolar con la vida y las realidades cotidianas de los alumnos (Escudero, 2003; Lloyd-Jones et al., 2010; Portelli et al., 2007). Como señalan Smyth et al., (2008):

“Cuando las escuelas se presentan como incapaces o no dispuestas a abrazar o comprender la diversidad y la complejidad de la vida de los jóvenes, sobre todo los que están en circunstancias de desventaja socioeconómica, entonces es cuando los estudiantes encuentran que las escuelas son lugares no hospitalarios, y desconectan de ellas. Los jóvenes permanecen en ellas (no la abandonan) si éstas tienen la capacidad de mantenerlos o retenerlos gracias a energizarlos, entusiasmarlos e implicarlos en experiencias de aprendizaje valiosas y significativas” (p. 7-8).

Por lo demás, no es infrecuente que su implementación en centros y aulas se lleve a cabo con escasa coordinación entre los docentes –dada la habitual preeminencia de culturas profesionales de individualismo– cada uno en su “territorio” del aula y desde su propia óptica y concepción educativa, y con frecuencia, echando mano de prácticas pedagógicas “tradicionales”, centradas en el docente, expositivas y frontales (González y Porto, 2014), que habitualmente resultan rutinarias, poco retadoras y poco atentas a los puntos fuertes/debilidades, e intereses de los estudiantes. Escudero y González (2013), refiriéndose en general al fracaso escolar, insisten en que las reali-

dades del fracaso no son independientes de lo que se enseña y cómo en las aulas, de lo que se valora y se desprecia como conocimientos y aprendizajes valiosos y cómo se evalúan, ni de los procedimientos que se aplican para conocerlo, interpretarlo y enjuiciarlo.

Cabe preguntarse si los estudiantes se desenganchan de (todos) los aprendizajes o (únicamente) de aquellos que promueve el currículo escolar; por tanto preguntarse si pierden su interés por la formación en general o únicamente por la que se está ofreciendo desde la escuela y a partir de los diseños curriculares oficiales y que pueden considerar y resultarles irrelevante y poco útil. Cuando estamos ante un currículo poco atento a la vida, aspiraciones e intereses de los estudiantes, sobre el que éstos no tienen “voz” (Fielding, 2012; Smyth et al, 2008), que se lleva a cabo rutinariamente en el aula, y cuando los estudiantes no sienten ni viven lo que están haciendo y tratando de aprender como relevante para su vida presente y futura, se está sembrando el terreno para que algunos se descuelguen, particularmente aquellos que por sus circunstancias sociales, culturales, económicas, etc. están más alejados de la “cultura” transmitida por la escuela.

La importancia de un currículo que conecte con la vida y culturas de los estudiantes, ligado a su propia realidad es un asunto abordado reiteradamente en la bibliografía al uso sobre desenganche del alumnado y cómo revertirlo. En nuestro continente, la Comisión Europea se hace eco de ello en sus recomendaciones a los estados miembros. Sirva como ejemplo ésta:

“Un currículo que es relevante y coherente puede motivar a los alumnos a desarrollar al completo sus puntos fuertes y talentos. Los currículos deberían de ser diseñados de tal manera que reflejen las diferentes afinidades de los estudiantes, tomen en cuenta diferentes puntos de partida y estén adaptados a las ambiciones de los estudiantes” (European Commission, 2013, p. 18).

La cuestión planteada más arriba relativa a si los alumnos se descuelgan de los aprendizajes en general o de aquellos que promueve el currículo escolar pone sobre la mesa la necesidad de preguntarse: ¿Qué enseñamos? ¿Con qué metodologías? ¿Echando mano de qué recursos? ¿En qué medida se están proporcionando experiencias escolares de calidad y promoviendo aprendizajes valiosos para todos los alumnos y alumnas?

No es sencillo como profesional de la docencia comprometerse e implicarse en este tipo de reflexión y hacerlo conjuntamente, pero resultará improbable que el currículo ofertado en el centro goce de relevancia, coherencia, continuidad e interdisciplinariedad si los docentes no se plantean tales interrogantes, ni se coordinan y trabajan en colaboración, reflexionado y cuestionado ideas, prácticas y rutinas existentes y, al tiempo, explorando conjuntamente vías de mejora en ese terreno; en ello insisten, entre otros, los autores ya citados en este apartado. También el papel de los centros escolares y su organización de tiempo, recursos, sus estructuras de coordinación y cómo se estén rentabilizando, así como el liderazgo desplegado en los mismos, tiene en ello un peso importante. Aquí sólo se hará una breve referencia al liderazgo.

3.4. Liderazgo

Como ya se ha indicado anteriormente, prevenir la desafección del estudiante y reducir la deserción escolar se ha convertido en una preocupación de primer nivel en el ámbito de las políticas educativas, así como de las propias instituciones escolares, presionadas cada vez más por obtener altas tasas de éxito educativo y por erradicar situaciones de absentismo, fracaso y abandono.

Se han bosquejado brevemente en apartados previos, algunos aspectos que ponen de manifiesto el papel fundamental que juega el propio funcionamiento pedagógico y organizativo del centro. El último aspecto al que se hará alusión en este artículo, vinculado igualmente al funcionamiento de los centros, tiene que ver con el liderazgo desplegado en ellos. Como han subrayado numerosos estudiosos del tema y resultados de diversas investigaciones (Bolívar, 2010; Bolívar y Murillo, 2017; González, 2014, 2015; Leithwood y Louis, 2011; López Yañez y Lavié Martínez, 2010; Murillo, 2006, Shields, 2010, Smyth, 2006; entre otros) resulta esencial el liderazgo ejercido por el director/a u otros miembros con vistas a movilizar y poner en marcha un centro que aporte una experiencia escolar suficientemente rica y relevante, que implique/enganche a la totalidad de su alumnado, que posibilite que todos y todas logren alcanzar aprendizajes valiosos y vivir una trayectoria escolar social, personal y académicamente rica y formativa. Sin duda, revertir por-

blemáticas como las que se están comentando en este artículo comporta ir más allá de gestionar adecuadamente el centro escolar; exige desarrollar un liderazgo que dinamice su funcionamiento educativo en la línea que indican los citados autores.

Cuando el foco de la acción directiva se sitúa en los aspectos gerenciales, los pedagógicos quedan en un segundo plano o se relegan en exclusiva a manos de cada docente en su aula. Pero el objeto de nuestros centros escolares, en última instancia, no es otro que el de ofrecer una buena enseñanza y una buena formación a todos sus estudiantes y propiciar y sostener las condiciones organizativas que las hagan posible. Y ello no depende sólo de que esté técnicamente bien gestionado, también de que esté educativamente bien liderado, movilizándolo compromisos y energías en torno a propuestas y cuestiones como los que se han ido señalando en apartados anteriores. Un liderazgo que revierta en la propia capacidad del centro para ofertar y posibilitar realmente que su alumnado viva una experiencia curricular y formativa más ajustada a sus necesidades e intereses. Los niveles de desafección, desenganche y abandono son problemas que trascienden el aula y conciernen al conjunto de la escuela o instituto. Un centro escolar sin liderazgo educativo difícilmente podría darle respuesta.

Sin entrar en más disquisiciones, cabe señalar en términos genéricos diferentes elementos que, de acuerdo a la bibliografía revisada, habrían de estar presentes en los procesos de liderazgo educativo desarrollados en el centro escolar, en sus equipos y departamentos de cara a prevenir y paliar desenganches de los estudiantes, episodios de absentismo o situaciones de riesgo de abandono:

- Construir democráticamente un sentido claro de *propósito* y *dirección* para el centro, donde lo educativo, la formación de todos, la persistencia e implicación de los alumnos con sus aprendizajes ocupe un lugar central y en el que los consecuentes procesos de enseñanza-aprendizaje que se van a desarrollar constituyan los ejes articuladores del funcionamiento en el centro. Un liderazgo, pues, que se encaminaría a acordar y asumir consensuadamente una idea de centro en la que “lo educativo”, los procesos curriculares, de enseñanza en las aulas, la respuesta a la diversidad y heterogeneidad del alumna-

do, los ambientes de aprendizaje o la evaluación constituyen o se convierten en ámbitos prioritarios de atención.

- Asegurar *coherencia* y *coordinación del currículo/enseñanza*, en orden a que distintos programas, medidas educativas para atender la diversidad, proyectos de trabajo, de innovación y mejora, etc. cuenten con un marco curricular coherente común, acordado y asumido por los miembros del centro escolar. Un liderazgo, pues, a través del cual se movilicen en el centro procesos orientados a: la planificación-coordinación-evaluación de la enseñanza y formación; el análisis y discusión sobre lo que se está desarrollando en las aulas y su impacto sobre alumnado; la revisión del currículo a partir de los resultados que se están obteniendo a fin de emprender acciones que redunden en mejorar aprendizajes, aminorar desafecciones y evitar deserciones.
- Contrarrestar la tendencia habitual de que cada docente haga en su aula lo que considera más conveniente u oportuno sin prestar mayor atención a la coordinación con colegas de otras materias o cursos. En tal sentido, un foco importante en los procesos de liderazgo es el de promover aprendizajes docentes en su contexto de trabajo y potenciar relaciones profesionales de colaboración sobre asuntos curriculares y de enseñanza: empujar al centro hacia una situación en la que lo habitual sea complementarse y trabajar con otros colegas.
- Generar corresponsablemente –no es un asunto individual que empieza y termina en el propio aula– una atmósfera/ambiente en el centro (aulas, pasillos, patios...) propicio al aprendizaje: relaciones de respeto y confianza, de atención y cuidado, como ya se comentó anteriormente; un sentido de seguridad y orden; rutinas de disciplina consistentes y justas; procedimientos de resolución de conflictos asumidos democráticamente; altas expectativas de aprendizaje para todos; existencia de una cierta *presión académica* y un currículo más próximo y basado en las vidas de los alumnos, sin renunciar a que sea académicamente riguroso, y socialmente valioso; asegurar apoyo a estudiantes con más dificultades, etc.

- Cultivar la relación con el entorno: apoyar a las familias para que apoyen el aprendizaje; conocer más la cultura de los alumnos y comunidad local en orden a un trabajo más significativo en las aulas, o reforzar conexiones con otras organizaciones y servicios.

Sin liderazgo(s) no es posible empujar y movilizar hacia la mejora del funcionamiento educativo del centro ni contrarrestar actuaciones en él que pongan en desventaja a sus estudiantes y comunidades. Puede ser ejercido desde múltiples frentes y por diversas personas, no necesaria o únicamente por quienes ostenten cargos directivos, como bien documenta la bibliografía sobre liderazgo *distribuido* (Fernández Romero, 2013; Harris y Spillane, 2008). Provenza de quien provenza, siempre habrá de propiciar el análisis y cuestionamiento de la práctica cotidiana y la articulación de mejoras que promuevan y sostengan la implicación y apego del alumnado al aprendizaje.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Una idea básica implícita en los anteriores apartados es la de que la desafección y pérdida de interés de ciertos estudiantes no sólo está ligada a ellos como individuos con unas u otras características personales, sociales familiares... sino también a los entornos escolares en los que se desenvuelven y la educación que se les ofrece. La bibliografía revisada abunda en esta idea y desde ella se sostiene, y así se ha tratado de ilustrar brevemente en el texto, que la experiencia educativa que proporciona el centro escolar a los alumnos constituye un punto de partida imprescindible para comprender este fenómeno y para pensar cómo podrían modificarse planteamientos y dinámicas organizativas y educativas que pueden estar contribuyendo al desenganche y abandono.

Sea cual sea la mirada y análisis que se realice de esa problemática educativa, no se puede ignorar que estamos hablando de algo que “ocurre” en relación con los centros escolares: ¿De qué se descuelgan los estudiantes? ¿En qué no persisten? ¿De qué están desertando? Como se ha ido argumentando, se descuelgan y desertan de la experiencia que viven en el centro escolar, de las actividades que se realizan en las aulas, de los aprendizajes que el orden escolar vigente y la institución ha determinado que son los conve-

nientes y adecuados, independientemente de sus intereses y necesidades, sus contextos sociales, culturales, familiares, económicos, de vida.

Al ser de diferente naturaleza los factores que intervienen en este tipo de problemáticas, cualquier mejora al respecto habría de hacerse eco de los mismos, por tanto abordarla con un enfoque integral y más sistémico. En todo caso, lo que ocurre en el centro no puede quedar al margen de nuestra mirada al problema, no es cuestión de “culpar a los docentes y los centros escolares”, pues es evidente que esta problemática es mucho más compleja y viene potenciada desde múltiples frentes, no circunscritos al centro escolar, sino más allá del mismo, posibilitados por macro y meso-políticas que mantienen y sostienen un orden escolar que, en el fondo, favorece a unos y unas más que a otros y otras. En cualquier caso, para quienes están implicados en la acción educativa cotidiana, esa no es excusa para “echar balones fuera” y desentenderse de lo que se está haciendo en el centro escolar. Como apuntaba en su momento Sefa Dei (2003) “las escuelas han de llevarse el mérito que les corresponde en el logro de una buena educación y el éxito de sus alumnos, pero también aceptar la responsabilidad que les toca en los fracasos”.

Siendo eso así, siempre habrá que plantear que una vía de mejora, posiblemente la primordial si las condiciones macro la potencian, es la de indagar, explorar, dialogar, decidir colaborativamente en el centro escolar y desarrollar con los estudiantes experiencias formativas y escolares lo suficientemente ricas y relevantes, alejar de las prácticas cotidianas aquellas que no tendrán significado para ellos y ellas, cuidar climas más amigables, normas menos punitivas, relaciones de atención, apoyo y tutoría atentas a necesidades, intereses y peculiaridades del alumnado. No se trata de que las soluciones a problemas de desenganche y deserción queden al arbitrio de cada docente individual en “su” aula y con “sus” alumnos, o circunscrito a unos profesionales o departamentos específicos (por ejemplo, de Orientación) sino de decidir conjuntamente, habiendo discutido, consensuado y asumido vías de solución que marquen y definan un posicionamiento y líneas actuación del conjunto del centro.

Conviene, no obstante, no perder la necesaria visión sistémica que ha de acompañar a cualquier mejora escolar máxime en relación con problemáticas como las comentadas, cuyo carác-

ter multidimensional y los muchos factores de orden social, familiar, económico, cultural, etc. que intervienen en ellas exigen de políticas y soluciones integrales.

NOTAS

¹ Estudiosos del tema como Patton y Price (2010) diferencian entre estudiantes “visiblemente desenganchados” (por ejemplo, disruptivos o francamente apáticos y desinteresados), y estudiantes que lo están pero no de modo patente: “alcanzan logros, pero están desenganchados: son alumnos expertos en obtener calificaciones altas, pero despreocupados por los desafíos más complejos que afrontarán como ciudadanos y trabajadores del siglo XXI” (p. 13). En términos similares, Sodha y Guglielmi (2009) distinguen entre desenganche activo y pasivo. El primero, es visible y se manifiesta en actitudes negativas ante el aprendizaje y en bajo logro, mal comportamiento o en evitar participar. El segundo, menos palpable, se muestra en aquellos estudiantes que se alejan pasivamente de su educación, distanciándose cognitiva y emocionalmente (p. 27).

² Proyecto I+D (2016). “Procesos de reenganche educativo y sociolaboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad. Estudio de casos e implicaciones socioeducativas”. Referencia: EDU2016-76306-C2-1-R.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 35 (2), 65-90.
- Atweh B., Bland, D., Carrington, S. y Cavanagh, R. (2007). *School Disengagement: Its constructions, investigation and management*. AARE 2007 International Educational Research Conference. <http://www.aare.edu.au/07pap/atw07598.pdf>
- Bernárdez-Gómez, A. y Parada Gañete, A. (2017). *Investigación en abandono escolar como medida inclusiva, una revisión desde la literatura*. En XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva. Oviedo, España.
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blum, R. (2005). A Case for School Connectedness. *Educational leadership*. 62 (7), 16-20.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un Liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la Investigación y propuesta. *Magis*. 3 (5), 79-106.
- Bolívar, A. y Murillo, J. (2017). El efecto escuela. El reto del liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weistein y D.G. Muñoz (Eds.). *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp.71-112). Santiago-Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Calvo Salvador, A. y Manteca Cayón, F. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (1), 49-64.
- Cea D’Ancona, M.A. (1996). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- CEDEFOP (2010). *Guiding at-risk youth learning to work: Lessons from across Europe (Cedefop Research Paper No. 3)*. Luxemburgo: Office of the European Union
- Clycq, N., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Orozco, M., Van Praag, L. y Timmerman, C. (2017). *Theoretical and methodological considerations when studying early school leaving in Europe*. CeMIS, University of Antwerp.
- Downes, P., Nairz-Wirth, E. y Rusinaitė, V. (2016). *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://epub.wu.ac.at/>
- Escudero, J.M. (2003). La educación compensatoria y la organización escolar: ¿Un programa marginal o una prioridad en los centros? En J. Linares y M. Sánchez (Coord). *Estrategias para una respuesta educativa compensatoria en IES*. Consejería de Educación y Cultura, Región de Murcia. Edición digital.
- Escudero, J.M. y González, M.T. (2013). Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo. Dimensiones, interpretaciones e implicaciones prácticas. En J.M. Escudero (Coord.). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de Riesgo* (pp.13-46). Murcia: Diego Marín.
- European Comission (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf
- Evans, J., Meyer, D., Pinney, A. y Robinson, B. (2009). *Second chances: Re-engaging young people in education and training*. Essex: Barnardo’s.

- Fernández Romero, G. (2013). Liderazgo compartido y distribuido: Hacia una escuela del siglo XXI. *Aula de Innovación educativa*, 221, 12-18.
- Fielding, M. (2012). From student voice to democratic community; New beginnings, radical continuities. En B. McMahon y J.P. Portelli (Eds.). *Student engagement in urban schools. Beyond neoliberal discourses* (pp.11-28). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C. y Paris, H. (2004). School engagement: Potential of the concept. State of evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- García-Pérez, J.I. e Hidalgo, M. (2014). *Evaluación de PROA: Su efecto sobre el rendimiento de los estudiantes*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- González, M.T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 10-31.
- González, M.T. (2014). El Liderazgo para la Justicia Social en Organizaciones Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3 (2), 85-106.
- González, M.T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y el abandono escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (3), 158-176.
- González, M.T. (2017). Desenganche y abandono escolar, y medidas de re-enganche: algunas consideraciones. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 21 (4), 17-37.
- González, M.T. y Porto C.M. (2014). ¿Hacer ‘más de lo mismo’ en las aulas conduce a un mayor ‘engagement’? El caso del programa de cualificación profesional inicial en la región de Murcia. En F.H. Veiga (Coord.) *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 795-814). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- González, M.T. y San Fabián, J.L. (2018). Buenas Prácticas en Medidas y Programas para Jóvenes Desenganchados de lo Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16 (1), 41-60.
- Gordon, G. (2013). *School Leadership linked to Engagement and student achievement*. Washington: GALLUP.
- Grau, C. y Fernández, M. (2016). La educación del alumnado inmigrante en España. *ARXIUS*, 34, 141-156.
- Harris, A. y Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in education*, 22 (1), 31-34.
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (eds.) (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Li, Y. (2017). Teacher–student relationships, student engagement, and academic achievement for non-latino and latino youth. *Adolescent Research Review*, 9 (3), 1-50.
- Lloyd-Jones, S., Bowen, R., Holton, D., Griffin, T. y Sims, J. (2010). *A qualitative research study to explore young people's disengagement from learning*. Gales: Welsh Assembly Government Social Research.
- López Yáñez, J. y Lavié Martínez, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 14 (1), 71-9.
- Lumby, J. (2013). *Education isn't working for us – listening to disengaged young people*. UK: Bera Insights.
- McGregor, G., Mills, M., teRiele, M. y Hayes, D. (2015). Excluded from school: Getting a second chance at a ‘meaningful’ education. *International Journal of inclusive education*, 19 (6), 608-625.
- McLaughlin, C. y Gray, J. (2015). Adolescent well-being and the relational school. En C. McLaughlin (Ed.), *The connected school. A design for well-being. Supporting children and young people in schools to flourish, thrive and achieve* (pp. 1-7). Londres: Pearson.
- McMahon, B. (2012). Education in and for democracy: Conceptions of Schooling and Student Voice. En B. J. McMahon y J. P. Portelli (Eds.). *Student Engagement in urban schools. Beyond neoliberal discourses* (pp. 29-48). Charlotte: IAP.
- McMahon, B., Munns, G., Smyth, J. y Zyngier, D. (2012). Student engagement for equity and social justice: creating space for student voice. *Teaching & Learning*, 7 (2), 63-78.
- Molina, J. (2009). Estudio sobre el proceso de apoyo educativo en una escuela para todos. *Innovación educativa*, 19, 185-191.
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 11-24
- Murray, S. y Mitchell, J. (2016). Teaching practices that re-engage early school leavers in further education: An Australian study. *Journal of Further and Higher Education*, 40 (3), 372-391.

- Newmann, F. (1992). Higher-Order Thinking and Prospects for Classroom Thoughtfulness. The significance and sources of student engagement. En F. Newmann, G. Wehlage, y S. D. Lamborn, (Eds.). *Student engagement and achievement in American Secondary Schools* (pp. 62-92). N. York: Teachers College Press.
- Osterman, K. (2002). School as communities for students. En G. Furman (Ed.). *School as community. From promise to practice* (pp. 167-196). Albany: State University of New York press.
- Pacios, A. (2013). *Técnicas de búsqueda y uso de la información*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Parada-Gañete, A. (2015). Relación familia-escola: caso concreto do alumnado con Dificultades de Aprendizaje. *Reipe*, 11, 20-23.
- Patton, A. y Price, D. (2010). *Learning Futures: The Engaging School, principles and practices*. Recuperado de: www.learningfutures.org
- Paul Hamlyn Foundation (2012). *Learning Futures. A Vision for Engaging Schools*. Recuperado de: www.learningfutures.org
- Portelli, J.P., Shields, C.M. y Vibert, C.B. (2007). *Toward an equitable education: Poverty, diversity and students at-risk*. Toronto: OISE.
- Robinson, J., Smyth, J., Down, B. y McInerney, P. (2012). Pushed out, shut out: Addressing unjust geographies of schooling and work. *International Journal on School Disaffection*, 9 (2), 7-24.
- Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M. y Comas-Forgas, M. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 129-142.
- Sefa Dei, G.J. (2003). Schooling and the dilemma of youth disengagement. *McGill Journal of education*, 38 (2), 241-255.
- Shaunessy-Dedrick. E., Suldo, S.M., Roth, R.A. y Fefer, S.A. (2015). Students' Perceptions of Factors that Contribute to Risk and Success in Accelerated High School Courses. *The High School Journal*, 98 (2), 109-137.
- Shields, C.M. (2010). Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46 (4) 558-589.
- Smyth, J. (2006). Educational leadership that fosters 'student voice'. *International Journal of Leadership in Education*, 9 (4), 279-284.
- Smyth, J., Angus, L., Down, B. y McInerney, P. (2008). *Critically engaged learning. Connecting to young lives*. Nueva York, NY: Peter Lang Publishing.
- Sodha, S. y Guglielmi, S. (2009). *A stitch in time: Tackling educational disengagement. Interim report*. UK: Demos.
- Stehlik, T. (2013). Addressing disengagement from schooling through community action networks. *Journal of Educational Enquiry*, 12 (1), 15-24.
- teRiele, K. (2007). Education alternatives for Marginalised Youth. *The Australian Educational Researcher*, 34 (3), 53-67.
- Thomas, J. y Welters, R. (2018). The importance of belonging. En S. McGinty et al. (Eds.). *Gauging the value of Education for Disenfranchised Youth* (pp. 105-129). Leiden: Koninklijke Brill NV.
- UNESCO (2016). *Education for people and planet: Global Education monitoring report. Creating sustainable futures for all*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: A report on the 2006 High School Survey of Student Engagement*. Recuperado de: http://ceep.indiana.edu/pdf/HSSSE_2006_Report.pdf
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualising student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1.765-1.776.