

El enganche y sentido de pertenencia escolar en Educación Secundaria: conceptos, procesos y líneas de actuación

Engagement and sense of belonging to the school in Secondary Education: concepts, processes and lines of action

Isabel Fernández-Menor¹

¹ Universidad de Sevilla ifernandez3@us.es

Recibido: 28/10/2022

Aceptado: 12/4/2023

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Isabel Fernández Menor

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Sevilla

Calle Pirotecnia, s/n

41013 Sevilla

Resumen

En este artículo¹ se realiza una revisión de la literatura o estado del arte de dos conceptos fundamentales de la conexión escolar. Por un lado, se trabajan los términos enganche y desenganche escolar y, por el otro, el sentido de pertenencia, ambos en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria, por ser la etapa educativa donde se presentan más casos de fracaso y abandono escolar. En este sentido, el fracaso y el abandono continúan siendo las principales preocupaciones del sistema educativo y muchas de las respuestas a este hecho se pueden encontrar en lo relativo a la conexión escolar de los estudiantes. A lo largo de este artículo se incluyen reflexiones personales sobre la temática, un extenso recorrido sobre los términos mentados, autores de relevancia, campos de trabajo, investigaciones realizadas, las dificultades y confusión terminológica por la existencia de gran variedad de términos y, finalmente, las variables que entran en juego en estos procesos. A continuación, se ofrece una propuesta de trabajo mediante la reconversión de las variables de afectación que se pueden considerar medidas de actuación. A modo de conclusión, los procesos de enganche y desenganche, así como la pertenencia escolar son elementos clave para comprender el fracaso y abandono escolar.

Palabras clave

Educación Secundaria, Enganche Escolar, Identificación, Inclusión, Participación Escolar

Abstract

This article¹ reviews the literature or state of the art on two fundamental concepts of school connection. On the one hand, the terms school engagement and disengagement and, on the other, the sense of belonging, both in the context of Compulsory Secondary Education, as this is the educational stage where most cases of school failure and dropout occur. In this sense, failure and dropout continue to be the main concerns of the education system and many of the answers to this fact can be found in the school connection of students. This article includes personal reflections on the

subject, an extensive overview of the terms mentioned, relevant authors, fields of work, research carried out, the difficulties and confusion in terminology due to the existence of a wide variety of terms and, finally, the variables that come into play in these processes. Next, a work proposal is offered through the reconversion of the affecting variables that can be considered as action measures. In conclusion, the processes of engagement and disengagement, as well as sense of belonging, are key elements in understanding school failure and dropout.

Key Words

Secondary Education, Engagement, Identification, Inclusion, School Participation

1. INTRODUCCIÓN

Los centros educativos son comunidades de carácter formal en los que los estudiantes invierten gran parte de su vida, perfilándose en ellos sus características no solo académicas sino también personales, sociales y su futuro profesional. La obligatoriedad del sistema conlleva que los estudiantes comienzan su educación reglada en la infancia continuando en ella hasta bien alcanzada la etapa adulta. No obstante, a medida que se avanza académicamente, parece que algunas cuestiones como la implicación del profesorado o la atención a las características personales, se difuminan ante la presión que las políticas educativas (ya sean nacionales, regionales o institucionales) ponen en los resultados académicos como meta e indicador de calidad educativa. Por ello, la no adquisición de estos resultados es, sin lugar a duda, una inquietud común para todos los agentes del sistema educativo. La reducción del fracaso y del abandono escolar es un objetivo compartido internacionalmente. En nuestro país, los últimos datos sobre abandono escolar ofrecen un atisbo esperanzador ya que, en el último informe, el abandono escolar descendió hasta el 13,3% (MEFP, 2021); no obstante, a pesar de todas las evoluciones en el sistema, el fracaso y el abandono escolar siguen siendo nuestro gran obstáculo.

El fracaso y el abandono escolar alcanzan su punto álgido en la adolescencia, una fase evolutiva de cambio coincidente con la Educación Secundaria Obligatoria, que supone en muchos casos un período de conflicto personal, físico, familiar y social. En este período de evolución y transición vital se incluye el cambio de etapa educativa, la adquisición de mayor autonomía, la intensificación de las relaciones con iguales, la exploración de la identidad y una mayor autorregulación del aprendizaje, entre otros. Los adolescentes en plena ebullición biológica se enfrentan a un sistema academicista y propedéutico (Gimeno, 2000) que tiene dificultades para la atención a la diversidad (García, 2015) en la que la formación docente es insuficiente (Escudero, 2017); y en el que, como Fielding (2012) ha alertado, son vistos como unidades de rendimiento, y no como personas. Están ante lo que Tarabini (2017) describe como una institución de otra época.

Teniendo en cuenta que es en la adolescencia donde se dispara la desvinculación académica y personal de los estudiantes, es preciso prestar atención a la misma, para comprender en profundidad las causas y poder actuar sobre ellas. Como se ha introducido al inicio de este texto, las instituciones educativas han sido calificadas como comunidades carentes de cuidado y apoyo a la juventud (Hargreaves et al., 1996), en las que prima la finalidad academicista en detrimento de la social. McMillan y Chavis (1986) establecieron que toda comunidad consta de cuatro elementos básicos que permiten el

correcto desarrollo de sus miembros: membresía, influencia, integración y cumplimiento de las necesidades. Es decir, una comunidad debe tener un sentido de conexión compartido por todos sus integrantes. Sabiendo que el campo educativo forma parte del campo social y, en referencia a lo que ya apuntaban autores como Dewey o Vygotsky, la educación debe concebirse como un proceso social, que en ningún caso ha de entenderse como una cuestión individual.

El término desenganche es el que mejor define esta situación. El alumnado desenganchado se enfrenta no solo con sus propias características personales, familiares o sociales, sino también a la oferta y experiencias educativas que se le ofrecen (González, 2015). El desenganche alude pues a un concepto multidimensional que se materializa de diferentes formas, tales como el absentismo, las conductas disruptivas o una baja conexión escolar.

El desenganche es una de las caras de la moneda, ya que del otro lado se encuentra el enganche. Donde unos participan en las tareas escolares, muestran curiosidad hacia el aprendizaje, se sienten parte del centro o viven con interés lo que acontece en el aula, otros lo vislumbran irrelevante. Todo induce a pensar que estamos ante dos tipos de estudiantes: uno de ellos a la medida de la institución y otro que tiene un problema –algo que recuerda demasiado a la distinción entre el buen y el mal estudiante–. Se trata de un fenómeno de fondo que afecta a la generalidad del alumnado, aunque con diferentes grados de intensidad, en diversas formas y con distintos resultados (Fernández et al., 2010, p.193). Interesa conocer el porqué de estas diferencias entre estudiantes, teniendo en cuenta que se dan en el mismo centro, donde, *a priori*, las características son las mismas para todos sus miembros. Es importante resaltar que el desenganche no es repentino, sino que se va gestando a lo largo del recorrido escolar. No obstante, el sistema tiende a culpabilizar, de forma individual, a estos estudiantes, obviando que se trata de un proceso multidimensional (González y Cutanda, 2020) y que los centros escolares, el sistema educativo y las políticas no son independientes de las estructuras sociales, económicas y culturales (Vázquez-Recio, 2018; Vázquez-Recio y López-Gil, 2018).

El enganche y el desenganche escolar se encuentran a su vez conectados con el sentimiento de pertenencia del alumnado con su centro, siendo este último un facilitador del enganche (Finn, 1989). En este texto de revisión y fundamentación, se trata el concepto de sentido de pertenencia como un factor relevante de enganche escolar. En los siguientes apartados se ponen de manifiesto las dificultades para la definición de la pertenencia debido a la excesiva cantidad de términos paralelos, así como la identificación de las variables que intervienen en ese sentimiento de pertenencia del alumnado adolescente con su centro educativo.

2. ENGANCHE ESCOLAR Y SENTIDO DE PERTENENCIA COMO DIMENSIONES DE LA CONEXIÓN ESCOLAR

El desenganche académico de los estudiantes es considerado un predictor de fracaso y abandono escolar (González y Cutanda, 2020), de manera que, de no ser paliado, se convierte en un factor de exclusión educativa, y posteriormente social, de parte del alumnado (Rodríguez et al., 2021). En particular, la cuestión de su relación con la inclusión (cuando el desenganche y la desconexión aluden claramente a procesos de exclusión) ha sido escasamente abordada en este ámbito de trabajo. Es por ello que este

artículo asume la necesidad y la pertinencia de conectar inclusión y conexión escolar, en tanto que ambos conceptos y los procesos que los sustentan, se ocupan y preocupan de la construcción de trayectorias escolares no excluyentes, sin interrupciones, abandonos, u otros avatares, para todos (Terigi, 2014).

El alumnado desenganchado se encuentra en lo que se podría denominar un limbo académico, ya que, en términos de inclusión, se sitúa en una zona intermedia de vulnerabilidad o riesgo (García, 2017), en la cual, aun perteneciendo al centro escolar a nivel burocrático, está fuera del mismo a nivel personal. Elementos como la primacía de los resultados, las metodologías de enseñanza y aprendizaje desfasadas, la poca atención a las relaciones entre alumnado y profesorado o el enclaustramiento del currículo son barreras al enganche. Esta situación, no obstante, puede ser revertida, fortaleciendo la permanencia y participación de los estudiantes en el sistema, e iniciando acciones orientadas a eliminar barreras –organizativas, culturales y políticas– de los centros que impiden la participación, en condiciones de igualdad, del alumnado (Marchesi et al., 2014).

El desenganche es un problema irresuelto que ha de abordarse sin dilación, debido a que gran parte del alumnado que abandona el sistema, ha experimentado un proceso de desvinculación o desafección con su centro educativo. Para entender mejor el significado de este concepto es apropiado recurrir a su contrario, el término enganche. Este último, se relaciona con el compromiso que tienen los estudiantes con su aprendizaje y se puede observar en la participación en tareas cotidianas, en la valoración y curiosidad hacia el aprendizaje, en los sentimientos de pertenencia al centro o en las relaciones positivas con el grupo de iguales y con el profesorado. En el otro extremo del continuo, el desenganche se caracteriza por una baja participación y falta de implicación en las tareas y lo que acontece en las clases, así como por la visión del centro como algo tedioso y con escaso aliciente (González, 2015).

Avanzando en la conceptualización de estos términos, cabe señalar que el enganche está compuesto por tres elementos: uno comportamental, otro de tipo emocional y, finalmente, otro más de tipo cognitivo. El comportamental se manifiesta en la participación estudiantil y se vehicula a través de acciones como atender al docente, acudir al centro cada día, realizar preguntas, etc. El enganche emocional, paralelo a la identificación con el centro, se manifiesta en las relaciones afectivas, los estados de ánimo reflejados en el centro o el sentimiento de sentirse parte del conjunto. El enganche cognitivo se hace presente en la autorregulación, la tolerancia al fracaso, la resolución efectiva de problemas o el uso de estrategias de aprendizaje (Fredicks et al., 2004; Mahatmya et al., 2012). En el desenganche, por el contrario, los componentes emocional, comportamental y cognitivo se manifiestan de forma muy distinta, tal y como se muestra en la Tabla 1.

OBJETO	DOMINIO		
	Emocional	Comportamental	Cognitivo
Sistema educativo	Infravaloración de la educación	Abandono	Visión irrelevante de la educación
Centro educativo	Baja conexión con el centro y sus docentes	Absentismo	Baja disposición hacia el trabajo en el centro
Aula	Bajo interés y aburrimiento	Faltar a clases	Falta de atención a las tareas
Contenido	Ansiedad	Comportamientos disruptivos	Baja autorregulación del aprendizaje

Tabla 1. Dominios del desenganche académico en función al objeto sobre el que actúa

El proceso de desenganche se fragua a lo largo del recorrido académico de aquellos estudiantes a los que no les resulta significativa su experiencia escolar. No obstante, es posible encontrar alumnado excelente a nivel académico que se encuentra desenganchado y, por el contrario, alumnado con rendimiento académico más bajo cuyo enganche a la institución es sólido en lo que se refiere a relaciones, pertenencia, involucración en actividades del centro, etc. Este hecho denota que el estudiantado puede desengancharse a diferentes niveles y, también, que es un proceso y un resultado simultáneamente; por ejemplo, un estudiante que no participa de la vida cotidiana del centro (tareas, actividades, fiestas, reuniones...) indica una despreocupación por lo que en su institución sucede, y podría ser un predictor de abandono. Es común asociar el desenganche a un bajo logro académico, ya que esta relación rendimiento-enganche suele ser recíproca, cíclica y reforzada en el tiempo (Hancock y Zubrick, 2015).

Cuando un centro educativo se encuentra con alumnado en proceso de desenganche, existe una tendencia a culpabilizar al mismo de su situación (González y Cutanda, 2020). De esta manera, el peso de lo que le ocurre recae sobre el propio estudiante, obviándose el proceso que lo encaminó en esa dirección. Sin embargo, como se ha ido apuntando, son diversos los contextos que interactúan en este proceso. Si bien es cierto que el estudiante tiene una responsabilidad inherente con su propia educación, también la tiene el propio centro educativo, que debe responder a las necesidades que presenta cada individuo de la institución. Además, las personas no son entes aislados, sino que provienen de contextos familiares y sociales únicos y diferentes. Estos contextos les brindan oportunidades diversas que son también factores intervinientes en los procesos de enganche o desenganche escolar. De este modo, se crea un proceso cíclico y retroalimentado de estos tres elementos, en el que unos pueden funcionar bien y no hacerlo el siguiente, o que exista una especie de “efecto contagio” por el cual unos se vean influidos por los otros (Ros, 2009).

En esta línea, son dos los tipos de investigación que se están desarrollando en el panorama internacional. Por un lado, un nutrido cuerpo de estudios trata de conocer qué factores de riesgo suelen estar asociados al desenganche, es decir, en qué situaciones el alumnado está más expuesto al desenganche (Appleton et al., 2008; Hancock y Zubrick, 2015; Thompson et al., 2006) y, por otro, existe un extenso volumen de investigaciones vinculadas a las consecuencias y el futuro que desencadena el desenganche escolar en los jóvenes (Bond et al., 2007; Millings et al., 2012; Shochet y Smith, 2014).

El primer grupo de investigaciones revela que el alumnado proveniente de familias con apoyo educativo escaso tiene una valoración pobre hacia la educación y, también, que el riesgo a desengancharse es mayor en estudiantes pertenecientes a familias desfavorecidas,

de entornos vulnerables, que llegan a la escuela con escasa preparación, que viven en áreas remotas, que son extranjeros o que tienen dificultades en el aprendizaje (Hancock y Zubrick, 2015). Por el contrario, experimentan un enganche escolar más elevado los alumnos y alumnas cuyos progenitores tienen un bagaje académico amplio, aquellos que tienen relaciones personales positivas y los que obtienen un rendimiento académico óptimo (Thompson et al., 2006).

Las investigaciones relacionadas con las consecuencias y el futuro de las personas desenganchadas vinculan el desenganche con la salud mental y física de los estudiantes (Bond et al., 2007; Millings et al., 2012; Shochet y Smith, 2014). En todas ellas, se incide en la idea de que cuanto más desenganchados están los estudiantes, más expuestos se encuentran a posibles trastornos psicológicos, falta de autoestima, depresión, conductas disruptivas, relaciones sociales pobres o conductas de riesgo (Bond et al., 2007).

Al igual que el enganche, el sentido de pertenencia es una dimensión de la conexión escolar. Resulta evidente que cuando alguien siente que forma parte de algo, despliega un conjunto de acciones y actitudes diferentes a cuando no se siente así; de este modo, cuando el vínculo es fortalecido, se incrementa la satisfacción y el compromiso y se disminuye el abandono, el fracaso y los problemas de convivencia (Carrasco y Luzón, 2019). Esta idea está claramente asumida en el mundo de la empresa, en el que se reconoce que cuanto mejores son las condiciones laborales, el trato con los compañeros/as, las relaciones con miembros de escalas superiores o la flexibilidad en el trabajo, mejor es el desempeño del trabajador/a hacia su puesto. Este hecho, sin embargo, se ha obviado en el campo educativo, que ha olvidado la satisfacción de sus protagonistas, eludiendo su bienestar emocional.

El término pertenencia no es nuevo, lo que es novedoso es su interés en el mundo educativo. El ser humano pertenece a diversas comunidades a lo largo de su vida (familia, escuela, empresa, grupo de amistades, zona residencial...), y es preciso que éstas le permitan desarrollarse con garantías. Las personas son seres sociales, como ya apuntaba Aristóteles en su libro *Política*, y una de sus necesidades vitales es el sentimiento de pertenencia como preservador de la salud (Maslow, 1998). Así, la necesidad de pertenecer ha sido ampliamente estudiada a lo largo de los años: Goodenow (1993) diseñó una escala de medida del sentimiento de membresía al centro en adolescentes; Baumeister y Leary (1995) identificaron la pertenencia como elemento clave de la motivación humana, cuya privación desemboca en problemas de salud, estrés o psicopatías; Resnick et al. (1997) concretaron que la pertenencia familiar, escolar, espiritual y social, eran factores de protección adolescente ante problemáticas como la salud mental o física, conductas agresivas, absentismo, etc.

El sentido de pertenencia se entiende como el grado en que los estudiantes se sienten personalmente aceptados, respetados, incluidos y apoyados por otros en el ambiente escolar (Goodenow, 1993). Esta premisa cobra especial relevancia en la adolescencia, debido a la angustia sobre el autodescubrimiento, la importancia de las relaciones sociales o el desprendimiento de sus progenitores hacia otras personas fuera del ámbito familiar.

Un estudioso destacado de la pertenencia es Finn. Este autor, para explicar la misma, desarrolló el modelo de identificación y participación, que sigue el siguiente proceso: la participación lleva al éxito escolar y, por tanto, a la identificación. En el caso contrario, la no participación provoca un bajo rendimiento escolar y culmina en abandono (González y Bernárdez, 2019). Como se puede observar, este es un modelo relacional en el que el comportamiento y el afecto interactúan para impactar sobre los resultados. En

este caso, el componente comportamental es la participación y el afectivo es la identificación. La participación se manifiesta en cuestiones como prestar atención, realizar preguntas, iniciativa en el aprendizaje o participación extracurricular; y la identificación se muestra a través de los sentimientos de formar parte de la comunidad educativa. En la identificación Finn (1989) diferencia dos elementos, *belonging* y *valuing*. El primero de ellos hace referencia al sentimiento de formar parte de algo y, el segundo, es la valoración de la enseñanza y la consecución de las metas. No obstante, ¿la participación siempre desarrolla éxito académico y, por tanto, identificación con el centro, y viceversa? Es común encontrarnos con estudiantes muy participativos y preocupados por sus resultados académicos que, a nivel de identificación se encuentran desarraigados y, también, alumnado con bajo rendimiento que se identifica plenamente con su centro. Es por ello, que este modelo ha sufrido modificaciones por parte de autores posteriores, tal y como se refleja en la Tabla 2.

Autor(es)	Elementos	Indicadores
Finn (1989)	Participación Identificación	Respuesta a preguntas, iniciativa, participación en actividades extracurriculares, pertenencia, valoración de la educación...
Appleton et al. (2008)	Académico Comportamental Cognitivo Afectivo	Tomarse tiempo en la tarea, acabar los ejercicios, atención, preparación de la clase, autorregulación, consecución de las metas, identificación con el centro...
Skinner et al. (2008)	Comportamental (de enganche y desenganche) Emocional (de enganche y desenganche)	Esfuerzo, persistencia, pasividad, distracción, entusiasmo, interés, aburrimiento, ansiedad...
Martin (2007)	Cognición adaptativa o no adaptativa Comportamiento adaptativo o no adaptativo	Autoeficacia, planificación, descontrol, infravaloración...

Tabla 2. Modelos de enganche escolar según distintos autores

Como se ha indicado anteriormente, la pertenencia no depende únicamente de los resultados académicos, sino que existen más variables que conforman la misma. En la literatura sobre el tema se pueden identificar cinco grandes grupos de elementos o variables intervinientes en el sentido de pertenencia de los estudiantes.

A) Características del centro

Elementos como el tamaño del centro, su configuración o la situación geográfica influyen en el sentido de pertenencia de sus miembros (Anderman, 2002).

- Tamaño del centro es un primer elemento modulador. Los seres humanos mantienen relaciones con un número manejable de personas, suficiente como para poder estrechar vínculos con los mismos. De este modo, cuanto más pequeño es el centro, más posibilidades existen de que las relaciones entre sus miembros sean más cercanas y de que todos ellos se conozcan e interactúen entre sí. Cuando un

estudiante conoce bien a sus compañeros/as y profesores/as, las relaciones interpersonales se vuelven más fáciles.

- Aunque con menor apoyo empírico, la configuración del centro escolar se relaciona con el sentido de pertenencia (Anderman, 2002). Es lógico pensar que los centros que abarcan las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, ofrecen la posibilidad de experimentar un mayor sentido de pertenencia, ya que su alumnado transita por el centro educativo durante muchos años de su vida. Esto facilita que a nivel adaptativo los estudiantes se encuentren más asentados.
- La situación geográfica no es un elemento neutral. De hecho, la ubicación del centro es otro factor relevante al explicar la pertenencia, ya que no es lo mismo hablar de un centro del entorno rural que de un centro situado en plena ciudad. La investigación indica que los centros urbanos ofrecen menor sentido de pertenencia que los rurales debido a la mayor dispersión geográfica y condiciones de vida de las urbes (Eisner, 2001; Freeman et al., 2001).

B) Relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa

Las relaciones son un elemento primordial en el desarrollo de la pertenencia escolar. En primer lugar, se suscriben las palabras de Downes et al. (2016), “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). Estas relaciones docente-discente influyen sobremanera en su experiencia educativa en función del apoyo percibido, los conflictos y la vivencia del grado de dependencia (Canales y Peña, 2014). El apoyo docente percibido favorece la seguridad. Las relaciones cercanas del profesorado con los estudiantes fortalecen la seguridad de estos últimos, facilitando actitudes positivas y de compromiso con el contexto escolar (Luckner y Pianta, 2011). Así, conocer sus nombres, tener comunicación positiva o establecer feedback, son puntos clave para que el alumnado sepa que puede contar con esta figura, lo que le reporta tranquilidad y sensación de comunidad. Los conflictos con los docentes y la forma en que son percibidos influyen de manera muy clara en el sentido de pertenencia. Las situaciones tensas que se producen entre profesor/a y alumno/a promueven actitudes negativas que disminuyen la motivación y el rendimiento académico. En todo caso, esto no significa que la ausencia de conflicto favorezca el sentido de pertenencia, sino que es la gestión del mismo lo que la facilita o por el contrario la debilita. Así, por ejemplo, se refuerza cuando el conflicto se convierte en crítica enriquecedora. Finalmente, la relación de dependencia con el profesorado influye en el sentido de pertenencia. A medida que se avanza en el sistema educativo, y con el crecimiento físico y personal de los estudiantes, la dependencia con respecto a su docente es menor, por lo que las relaciones se tornan menos cercanas y el sentido de pertenencia al centro puede también modificarse.

En segundo lugar, son destacables las relaciones entre iguales. La adolescencia, como ya se ha dicho, es una etapa vital en la que las relaciones entre iguales cobran especial significación. Las amistades se consolidan en este momento del desarrollo. Muchas de estas amistades, se establecen en el seno del aula, por ser un espacio, también social, donde los estudiantes comparten experiencias vitales. Sin embargo, cuando esto no ocurre, o cuando las relaciones son negativas, hay una clara repercusión en la visión del centro que elaboran los estudiantes. Estas relaciones con los compañeros/as pueden transcurrir de dos modos muy diferentes:

- Las relaciones de amistad. La aceptación por parte de los miembros del grupo juega un papel importante en el sentido de pertenencia, así como en la participación. Las relaciones basadas en la amistad ofrecen a los estudiantes el apoyo emocional necesario para su adaptación escolar, facilitan que dispongan de más y mejores recursos, les proporcionan un mayor bienestar y favorecen el ajuste social (McLaughlin y Gray, 2015).
- Las relaciones de rechazo. En el lado opuesto, el rechazo tiende a provocar una baja autoestima, una percepción del clima escolar menos favorable y una menor participación de las actividades del centro (Clycq et al., 2017).

C) Ambiente de clase

El clima escolar contribuye al ajuste emocional y comportamental de los estudiantes, por lo que un buen clima escolar favorece la pertenencia del alumnado con su centro (Loukas et al., 2006; Rodríguez et al., 2021; Shochet y Smith, 2014).

Loukas et al. (2006) vinculan el sentido de pertenencia con el ambiente de aula en función de cuatro variables: fricción, cohesión, competición y satisfacción con las clases. La fricción y la cohesión son dimensiones opuestas de carácter interpersonal que son percibidas a través de las relaciones que se establecen entre los individuos de la misma. La percepción de competitividad entre compañeros/as disminuye la pertenencia del alumnado con su centro y, en último lugar, cuando los estudiantes están satisfechos con las clases, perciben el ambiente de forma positiva y amigable y, por tanto, se incrementa la pertenencia.

D) Currículo

La configuración del currículo también es un elemento determinante en la pertenencia (Fielding, 2012). Es frecuente culpar al alumnado cuando no alcanza las metas propuestas por el currículo, sin reconocer que el fracaso o abandono escolar no se fundamentan en una causa única. El currículo ofrecido a nuestros estudiantes es parcelario, ya que establece bloques de conocimiento que parecen desvinculados unos de los otros; también es academicista y se encuentra alejado de la realidad en la que nos encontramos (González, 2015). Además, es propulsor de metodologías estáticas y pasivas que no atienden a las particularidades de los estudiantes ni suponen un reto para ellos. El currículo se convierte así en un obstáculo, salvable para unos pero definitivo para otros. Tiene por tanto una clara vinculación con el sentido de pertenencia, ya que en función de si da respuesta o no las necesidades del alumnado, incrementará o debilitará la misma (Fernández et al., 2010).

E) Necesidades individuales

Huelga decir que el individuo en sí y el entorno que lo rodea son determinantes para adquirir o no el sentimiento de pertenencia. No todas las personas tienen la misma necesidad de pertenecer ni tampoco la gestión de todos los elementos mencionados anteriormente es la misma. En este sentido, las características personales, la necesidad de autonomía o la necesidad de competencia se insertan en este sentimiento. Así, los estudiantes tienen la posibilidad de controlar su éxito a través de la percepción de control, el empleo de estrategias adecuadas o la capacidad resolutoria.

Enganche o desenganche educativo y sentido de pertenencia son dos indicadores de conexión escolar. Esta conexión escolar está incrementando su reconocimiento como una característica del ambiente social, lo que la define como un concepto ecológico (Rowe et al., 2007). Con esta visión ecológica de la conexión escolar se tiene en cuenta la calidad en las diferentes comunidades que interaccionan en la vida de los sujetos: familia, centro educativo, amistades, etc. (Rowe y Stewart, 2009).

Son muchas las definiciones de conexión escolar, pero todas ellas tienen en común el gusto de los estudiantes por el centro, el sentimiento de pertenencia, relaciones positivas con todos los agentes educativos o participación en actividades.

Enganche y desenganche escolar, sentido de pertenencia y conexión escolar, son términos definidos en líneas anteriores; no obstante, existen gran cantidad de términos que parecen referirse a la misma idea y que han creado una gran confusión conceptual. A continuación, se realiza un pequeño repaso de estos conceptos con la finalidad de matizar su significación.

Jessor et al. (1995) acuñaron la frase “positive orientation to school” como actitud positiva hacia la escuela. Con este constructo pretendían conocer las actitudes y motivaciones de los estudiantes hacia el centro y el aprendizaje. Otro de los conceptos empleados es “school attachment” cuya traducción sería vinculación o apego escolar, utilizada como término cercano a la conexión y como variable de un constructo más amplio. Con las mismas connotaciones que “school attachment” nace el término “school bonding” el cual funciona como paraguas de todos aquellos aspectos relativos a las relaciones en la escuela. “School bonding” comprendería apego y compromiso al mismo tiempo. Por otro lado, “school context” o contexto escolar, incluye la conexión escolar, la regulación y la autonomía (Libbey, 2004). “Student involvement” se entiende como el tomar parte de algo o participar; se ha empleado también como variable de un constructo mayor donde se pretendía valorar el grado de participación de los estudiantes en el aula y la escuela. La satisfacción del estudiante con su centro ha sido otro constructo empleado a lo largo de la historia para referirse a su conexión; sin embargo, es evidente que la satisfacción es solo una variable de la misma.

En definitiva, el trabajo mayoritario de este ámbito se ha venido realizando fuera de España, por lo que los términos empleados presentan cierta dificultad en su traducción al tener significación diferente en castellano debido a connotaciones culturales. En España, se está desarrollando en los últimos años un amplio abanico de investigaciones vinculadas al enganche y desenganche escolar y su relación con el fracaso y abandono escolar.

3. PROPUESTA

Son diversas las variables que afectan a los estudiantes para adquirir un mayor o menor sentido de pertenencia y sentirse enganchados con su centro y, por tanto, estar conectados. En líneas anteriores, se ha realizado un repaso por las más destacadas a raíz de las investigaciones implementadas en el ámbito.

La educación inclusiva no se puede entender únicamente como el acceso del alumnado a la educación, sino que lo que en la escuela se realiza tenga valor personal, académico y social para los sujetos. Una educación de calidad debe asegurar a todos los implicados una formación independiente de su origen y condiciones, que no atropelle las

singularidades de los individuos ni los condicione y donde las barreras que se presenten sean solventadas mediante medidas adecuadas y eficaces (Terigi, 2014).

Sabiendo que el currículo, las relaciones con el profesorado, el clima o la organización del centro son elementos destacados en la desvinculación del alumnado con su centro, se ofrecen propuestas para el cambio.

En primer lugar, y en relación con las características del centro, es obvio que no se puede cambiar el tamaño, la situación geográfica o la configuración del mismo. Sin embargo, reconociendo sus puntos débiles, es preciso actuar de cara a que las debilidades sean salvadas. En el caso del tamaño del centro, encontrábamos que cuanto más grande menor era el enganche debido a las dificultades para estrechar vínculos; es por ello, que se debe buscar la cohesión de los miembros a través de actividades que permitan el conocimiento y el sentido de pertenencia grupal. En este grupo de acciones se destaca el trabajo compartido con cursos superiores o inferiores, actividades de convivencia o celebraciones, entre otras.

En cuanto a las relaciones con el profesorado, este tiene un rol decisivo, ya que su actitud, metodología, cercanía o implicación determina sobremanera la motivación de sus alumnos y alumnas. El docente debe ser capaz de fomentar la toma de decisiones en su alumnado, desarrollar capacidad de iniciativa y autonomía o potenciar el cuidado académico y personal (González, 2017). El profesor/a tiene la posibilidad de fortalecer las relaciones entre los miembros, ofrecerles confianza en sí mismos, sentimiento de competencia y fraguar una relación de apoyo inestimable. El desconocimiento de los nombres, la ridiculización, la falta de apoyo o la poca atención a las necesidades individuales, repercute sobre el alumnado de forma negativa y alejándole del concepto de comunidad.

Las relaciones con sus compañeros/as son esenciales para buen sentimiento de pertenencia. Cuando el alumnado afianza relaciones de amistad o sus relaciones son positivas con el resto de estudiantes, la seguridad aumenta. Los pares fortalecen el desarrollo de creencias y conductas, donde además se adquieren las bondades del trabajo en equipo. El centro puede llevar a cabo acciones que permitan la cohesión del grupo de cara a que ninguno de los componentes se sienta rechazado; en este grupo de actividades se pueden incluir las tutorías entre iguales, mediación de conflictos, aprendizaje cooperativo o aprendizaje basado en proyectos (García, 2017).

El clima o ambiente se ha propuesto como factor destacado de la conexión. Siendo las relaciones e interacciones personales fundamentales para los jóvenes es importante ofrecer un ambiente que lo soporte (Taylor y Parsons, 2011). Portelli et al. (2007) indicaron que climas de aislamiento, competición o tensión, así como el desprecio de intercambiar cuestiones con el alumnado, empobrece los climas, repercutiendo así en el enganche. Por el contrario, el empleo del diálogo, la reflexión o el cuestionamiento crítico, lo favorecen (Bolívar, 2014).

El currículo es, por antonomasia, el factor más trabajado. En este sentido, es la variable que más repercute sobre los resultados escolares y, por lo tanto, el desencadenante de gran parte de los procesos de desenganche. Actualmente, se trabaja con un currículo impuesto, que poco o nada atiende a las diversas peculiaridades estatales ni mucho menos es flexible a características y necesidades propias. Tiene sentido que los aprendizajes se realicen de lo concreto a lo abstracto y de lo cercano a lo lejano; sin embargo, el currículo es generalista y no aporta estas características. Además, es poco flexible, lo que impide satisfacer las necesidades individuales. Se encuentra poco ligado con la realidad o no

conecta con las aspiraciones de los jóvenes. Es por ello que el currículo debería favorecer aprendizajes formales y no formales, cultivar experiencias, habilidades y destrezas y, por supuesto, una ligazón con el contexto en el que se inserta. Este currículo debe ir acompañado de prácticas que favorezcan el trabajo grupal, las salidas, los proyectos, con presencia de tecnología y apoyado en la tutorización.

Las necesidades de los estudiantes juegan un papel indudable en su propio enganche. Por un lado, el alumnado ha de desplegar actitudes positivas hacia el centro, pero el centro es el encargado de propiciarlas. En este sentido, la existencia de asesoramiento y orientación es fundamental de cara a ofrecer información relativa a las posibilidades de formación. También lo es la preocupación por los aspectos desencadenantes del desenganche del alumnado, procurando desarrollar la motivación necesaria para la consecución de las metas. Acciones tales como el contacto con las familias o el trabajo con instituciones fuera del centro, potencia la visión del mismo como una comunidad, donde no existen compartimentos estancos, sino que todos forman parte de un ente único. Por otro lado, en el mismo centro, conocer en profundidad a los estudiantes, consensuar las normas establecidas, atender a sus características personales o trabajar en equipo incrementa el cumplimiento de sus necesidades.

Con el fin de conseguir un centro que responda a los protagonistas del mismo, son relevantes aquellas acciones que se encaminen a este hecho. Tener voz en asuntos escolares, normas que nacen del consenso, clases reducidas, implicación de las familias, trabajo desde una óptica en red (Gallego et al., 2019), la introducción del aprendizaje-servicio (Mayor, 2018) o el trabajo multidisciplinar de los educadores son solo la punta del iceberg de gran cantidad de cambios proenganche que los centros pueden desarrollar.

Actuar preventivamente es la propuesta más adecuada, no obstante, no siempre es posible; es por ello que existen programas de reenganche. Estos programas han transitado desde la idea de “transformar” estudiantes problemáticos y desajustados a la educación, hasta verdaderos proyectos de enganche, apoyo y pertenencia que son una alternativa a la educación tradicional. En esta línea, es destacable el Programa de Aprendizaje Integral orientado al reenganche propuesto por la Región de Murcia cuya finalidad se centra en reducir el absentismo y rebajar el riesgo de abandono escolar temprano. También existen las escuelas de segunda oportunidad cuya finalidad es el desarrollo de ambientes que enganchen al estudiante, sobre todo, a nivel intelectual (González, 2015) y, por otro lado, que se realice un aprendizaje real y significativo.

4. CONCLUSIONES

El sistema educativo actual focaliza el protagonismo sobre el alumnado y sobre aquellos aspectos que impactan sobre el mismo. Las evoluciones son evidentes, sin embargo, las preocupaciones siguen siendo las mismas, y es que quizás no se está atajando el problema, sino que se está parcheando el detonante. Esto acontece con la preocupación más destacada de la educación a nivel mundial y, más concretamente en España, el fracaso y el abandono escolar.

Fernández et al. (2010) acotan el fracaso a cuatro causas: socioculturales, familiares, institucionales y las propias del individuo. Las socioculturales se dirigen hacia infravaloración de los estudios, resultados a corto plazo inexistentes y características del entorno como la zona residencial, etnia o raza. Por otro lado, existen causas familiares

vinculadas a la propia clase social de los progenitores a nivel de formación, estudios, situación laboral... Las causas institucionales se vinculan con el currículo, baja renovación pedagógica o la descompensación del sistema. Finalmente, las causas individuales se asocian a falta de capacidades, desinterés o desmotivación. Esta última causa, la individual, es la atribución más recurrida del fracaso escolar (González y Cutanda, 2020), bien porque libera al resto de responsabilidades, o bien porque las demás son mucho más difíciles de cambiar. En esta línea, la desventaja social o familiar es un elemento que influye en el fracaso escolar y donde desgraciadamente la escuela no tiene demasiado que hacer. Sin embargo, los centros son responsables de trabajar los indicadores de esta desventaja en el aula. Por ejemplo, un sujeto con una situación de vulnerabilidad en el hogar tiene una mayor predisposición al fracaso escolar debido a que su realidad influye en su quehacer diario; de esta forma, cuando acude al centro lo hace desmotivado y apático, influyendo en sus relaciones, estudios, rendimiento, etc. El centro no tiene la capacidad de cambiar la situación de vulnerabilidad que envuelve a este sujeto, pero sí puede paliar su motivación hacia la escuela o alejar el abandono de su pensamiento.

Resulta evidente que estamos ante un reto de gran magnitud y los cambios producidos tardarán tiempo en ofrecer resultados, ya que el campo de la educación, como terreno social, exige perseverancia y quietud. No se trata tanto de grandes inversiones, sino de grandes ideas que promuevan pequeñas acciones.

A modo de conclusión es ineludible expresar las siguientes ideas:

- El trabajo del enganche y desenganche escolar, así como la pertenencia son esenciales para entender el fracaso y abandono escolar.
- La comprensión e intervención en las variables que afectan al enganche y sentido de pertenencia son esenciales para valorar la conexión del alumnado con su centro, sobre todo en la adolescencia, por tratarse de una etapa vital conflictiva a nivel personal.
- La responsabilidad del desenganche no es exclusiva del sujeto, sino de todas las condiciones que lo rodean. El centro educativo tiene la posibilidad de paliar estas condiciones.
- Es preciso promover el reenganche del alumnado desenganchado y, sobre todo, desarrollar programas y proyectos preventivos.

NOTAS

¹ Este artículo se ha realizado en el marco de un contrato Juan de la Cierva Formación 2020 de la Agencia Estatal de Investigación (FJC2020-044228-I/AEI/10.13039/501100011033).

BIBLIOGRAFÍA

- Anderman, E. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795-809. <http://doi.org/10.1037//0022-0663.94.4.795>
- Appleton, J.J., Christenson, S.L. y Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Journal of School Psychology*, 45, 369-386. <http://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Baumeister, R.F. y Leary, M.R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.

- <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 9-40. <http://doi.org/10.13140/RG.2.1.1044.7849>
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. y Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40, 9-18. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
- Canales, D. y Peña, L. (2014). *Factores que impactan en el sentido de pertenencia en la escuela: dibujos y relatos de estudiantes de séptimo básico en cuatro escuelas municipales* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Facultad de Filosofía y Educación, Chile.
- Carrasco, C. y Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 64-74. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1494>
- 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.
- Downes, P., Nairz-Wirth, E. y Rusinaité, V. (2016). *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools*. Publications Office of the European Union. <http://epub.wu.ac.at/>
- Eisner, C. (2001). *Making the grade: A report on SAT I results in the nation's urban schools*. Council of the Great City Schools.
- Escudero, J.M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 1-20.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social Fundación "La Caixa".
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 17-142. <http://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Fredicks, J., Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <http://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Freeman, T., Hughes, H. y Anderman, L.H. (2001). Changes in students' school belonging in rural and urban middle schools. Poster 808 ANDERMAN presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Gallego, C., Cotrina, M.J. y García, M. (2019). Trabajo en red: desarrollo de proyectos innovadores inclusivos ante el desenganche y el abandono escolar. *Publicaciones*, 49(3), 149-172. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11407>
- García, J. (2015). *El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana*. Universitat de València.
- García, J. (2017). Inclusión y exclusión oculta en la escolarización obligatoria española. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 129-138.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.
- González, M.T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y el abandono escolar. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 158-176.
- González, M.T. (2017). Desenganche y abandono escolar, y medidas de reenganche: algunas consideraciones. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4) 17-37.

- González, M.T. y Bernárdez, A. (2019). Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafección de los estudiantes. *Revista de Investigación en Educación*, 17(1), 5-19. Recuperado de: <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2139/2169>
- Gonzalez, M.T. y Cutanda, M.T. (2020). Programas de reenganche educativo y condiciones organizativas para su implementación: la importancia de la coordinación curricular. *Educación Siglo XXI*, 38(2), 17-44. <https://doi.org/10.6018/educatio.410721>
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43. <http://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Hancock, K.J. y Zubrick, S. (2015). *Children and Young people at risk of disengagement from school*. University of Western Australia.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (1996). *Schooling for change: Reinventing education for early adolescents*. Falmer.
- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F.M. y Turbin, M.S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: moderator effects and development change. *Dev Psychol*, 31(6), 923-933. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.31.6.923>
- Libbey, H. (2004). Measuring student relationships to school: attachment, bonding, connectedness and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>
- Loukas, A., Suzuki, R. y Horton, K. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 491-502. <http://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00504.x>
- Luckner, A. y Pianta, R. (2011). Teacher-student interaction in fifth grade classrooms: relation with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>
- Mahatmya, D., Lohman, B., Matjasko, J. y Feldman, A. (2012). Engagement across developmental periods. En S.L. Chistenson, A.L. Reschly y C. Wylie, (Eds.). *Research on student engagement* (pp. 45-63). Springer.
- Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Fundación Mapfre.
- Martin, A.J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 413-440. <http://doi.org/10.1348/000709906X118036>
- Maslow, A. (1998). *Toward a psychology of being*. Wiley.
- Mayor, D. (2018). Prácticas innovadoras de aprendizaje-servicio que promueven el enganche de los menores en la mejora de su comunidad. *Innova Research Journal*, 3(9), 49-62.
- McMillan, D.W. y Chavis, D.M. (1986). Sense of community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- 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). Pearson.
- Millings, A., Buck, R., Montgomery, A., Spears, M. y Stallard, P. (2012). School connectedness, peer attachment, and self-esteem as predictors of adolescence depression. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1.061-1.067. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.015>
- MEFP (2021). *Igualdad en cifras*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Portelli, J.P., Shields, C.M. y Vibert, C.B. (2007). *Toward an equitable education: Poverty, diversity and students at-risk. The national report*. OISE.
- Resnick, M.D. et al. (1997). Protecting adolescents from harm: findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823-832. <http://doi.org/10.1001/jama.1997.03550100049038>

- Rodríguez, C., Espinosa, D. y Padilla, G. (2021). Sentido de pertenencia escolar entre niños, niñas y adolescentes en Chile: perfiles e itinerarios mediante árboles de clasificación. *Revista Colombiana de Educación*, 1(18), 103-122. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10256>
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Rowe, F., Stewart, D. y Patterson, C. (2007). Promoting school connectedness through whole school approaches. *Health Education*, 107(6), 524-542. <http://doi.org/10.1108/09654280710827920>
- Rowe, F. y Stewart, D. (2009). Promoting connectedness through whole-school approaches: a qualitative study. *Health Education*, 109(5), 396-413. <http://doi.org/10.1108/09654280910984816>
- Shochet, I. y Smith, C. (2014). A prospective study investigating the links among classroom environment, school connectedness and depressive symptoms in adolescents. *Psychology in the Schools*, 51(5), 480-491. <http://doi.org/10.1002/pits.21759>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. y Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781. <http://doi.org/10.1037/a0012840>
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tú: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Fundació Jaume Bofill.
- Taylor, L. y Parsons, J. (2011). *Improving Student Engagement*. *Current Issues in Education*, 14(1). <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/745>
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco, y L. Hernández, (Coords.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). OEI.
- Thompson, D., Iachan, R., Overpeck, M., Ross, G. y Gross, L. (2006). School connectedness in the health behaviour in school-aged children study: the role of student, school, and school neighborhood characteristics. *Journal of School Health*, 76(7), 379-386. <http://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00129.x>
- Vázquez-Recio, R. (2018). *Reconocimiento y bien común en educación*. Morata.
- Vázquez-Recio, R. y López-Gil, M. (2018). *Interseccionalidad, jóvenes "si sistema" y resistencia. Una mirada diferente del fracaso/ abandono escolar*. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230094>