

La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar

Su visión sobre el profesorado

JOSÉ MIGUEL GARRIDO-MIRANDA*

MONSERRAT NORMA POLANCO MADARIAGA**

La exclusión escolar, en sus dimensiones de abandono y fracaso escolar, es una preocupación de los sistemas educativos debido al impacto negativo que tiene sobre niñas, niños y jóvenes provenientes de los sectores más vulnerables de la sociedad. Si bien, las investigaciones dan cuenta de diversas variables relacionadas con aspectos subjetivos, contextuales y sistémicos que afectan al estudiante que fracasa o deserta, poco se sabe sobre los significados y sentido de esta exclusión o sus factores desde la óptica de los propios estudiantes. Este trabajo informa de un estudio hermenéutico-interpretativo sobre la configuración y valoración de la figura del profesor que construyen estudiantes en riesgo de abandono escolar. A partir de entrevistas etnográficas semiestructuradas aplicadas a 49 estudiantes, emergen características relacionadas con actitudes y prácticas que llevan a los estudiantes analizados a construir una imagen dicotómica de lo que es un buen o un mal profesor.

Educational exclusion, as reflected in school dropout and school failure, is a major concern for the existing educational systems due to the negative impact it has on girls, boys, and young people from society's most vulnerable sectors. Although current research reveals the various subjective, contextual and systemic variables that may affect the student who eventually fails and/or drops out, little is known about the determining factors as well as the actual meaning of this exclusion from the perspective of the students themselves. This paper reports the results obtained from a hermeneutical-interpretive study of the configuration and assessment of the figure of the teacher as perceived by students at risk of dropping out. A total of 49 semi-structured ethnographic interviews were applied to these students, revealing a series of characteristics, attitudes and practices that lead the interviewed students to build a dichotomous notion of what a good or a bad teacher is.

Palabras clave

Abandono escolar

Fracaso escolar

Exclusión educativa

Influencia del profesor

Voz del alumnado

Educación media

Investigación cualitativa

Keywords

School dropout

School failure

Educational exclusion

Teacher influence

Student voice

Secondary education

Qualitative research

Recepción: 19 de agosto de 2019 | Aceptación: 25 de diciembre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2020.170.59512>

* Profesor de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Líneas de investigación: innovación en la enseñanza y el aprendizaje; informática educativa. Publicaciones recientes: (2018), "Intención y prácticas con TIC en formadores de profesores: congruencias, colisiones y autoeficacia", *Estudios Pedagógicos*, vol. 54, núm. 3, pp. 273-289; (2018), "Information and Communications Technology and Educational Policies in Latin America and the Caribbean", *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, pp. 1363-1380. CE: jgarrido@pucv.cl

** Profesora de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Líneas de investigación: narrativas docentes; subjetividades identitarias; nación y memoria; filosofía de la educación. Publicaciones recientes: (2018) "Resistir e insistir. Aproximaciones a una estética del mal en el libro de cuentos *Las pistas de Lucifer* y la novela *Travesía del hombre lobo* de Lucía Guerra", *Revista Isla Flotante*, núm. 8, pp. 1-23. CE: monserrat.polanco@pucv.cl

INTRODUCCIÓN¹

La exclusión educativa manifestada en el fracaso y abandono escolar es un tema relevante para los sistemas educativos. A nivel global, afecta de manera desigual a zonas y países; muestra variaciones por razones socioeconómicas o socioculturales y afecta especialmente a grupos de mayor pobreza, socialmente discriminados o aislados geográficamente (Bowers y Sprott, 2012; D'Alessandre y Mattioli, 2015; Diux *et al.*, 2000; Espíndola y León, 2002; McCaul *et al.*, 1992; UNESCO, 2012). Algunos reportes señalan que esta exclusión afecta a 11.5 por ciento de los niños y jóvenes de entre 6 y 15 años del mundo, es decir que 123 millones están fuera de la escuela. En América Latina, unos 6.5 millones de personas en edad escolar no asisten a la escuela, y otros 15.6 millones están en riesgo de abandonarla en el corto plazo (Espíndola y León, 2002; UNICEF, 2013).

Investigaciones y reportes muestran diversas causas que originan este fenómeno, entre ellas, las características personales, familiares y sociales del estudiante; el constructo de régimen académico de la escuela (currículo, profesores, horarios); y las políticas del sistema educacional (Bowers y Sprott, 2012; Fortin *et al.*, 2006; García Fernández, 2016). En su mayoría, estos resultados provienen de investigaciones desarrolladas bajo enfoques econométricos (Saraiva *et al.*, 2011) que analizan a quienes ya han abandonado la escuela, pero son escasos los estudios que abordan la experiencia vivida de quienes, estando en riesgo, aún continúan en ella.

En este marco, el presente estudio informa sobre la configuración de la imagen del profesor construida en el tiempo por 49 estudiantes chilenos en riesgo de abandono escolar. Mediante entrevistas semiestructuradas de tipo etnográfico se analizaron y categorizaron relatos de tipo biográfico de manera inductivo-deductivo, y se establecieron núcleos temáticos

para interpretar, comprensiva y situadamente, la manera en que dichos estudiantes ven a sus profesores. Los resultados muestran que determinadas actitudes y prácticas personales y profesionales del profesorado forjan una imagen dicotómica de *buenos* y *malos* profesores que influye sobre el interés de los estudiantes de continuar o no en la escuela. El trabajo discute las implicaciones de esta dicotomía sobre el papel del profesorado en el proceso de “desenganche” de la escuela que experimentan los estudiantes en riesgo de abandono.

REFERENTES CONCEPTUALES

¿Qué es el abandono escolar?

La investigación utiliza diversos conceptos para identificar y analizar esta problemática. Por un lado, se habla de *fracaso* o *abandono escolar* para referirse a todos aquellos jóvenes de 17 a 24 años, que por bajo rendimiento, deserción temprana o condiciones sociolaborales, no completan o no certifican su enseñanza secundaria (European Union, 2010; García Fernández, 2016; Marcesi y Hernández Gil, 2009; Roca Cobo, 2010). De esta manera, el fracaso escolar se define en función del rendimiento académico significativamente inferior a la media del grupo etario de un estudiante, mientras que el abandono escolar temprano se liga a quienes están fuera del sistema educativo durante el periodo correspondiente a su grupo etario (Martínez García, 2009).

Las investigaciones dan cuenta también de un tercer grupo, constituido por los estudiantes en riesgo de abandono o de fracaso escolar (*early school leavers* o *droppin out*), debido a un proceso sostenido de “desenganche” con los valores, principios, protocolos de actuación y ritos/símbolos de la escuela (CHSRG, 2005; Mena Martínez *et al.*, 2010; Rumberger y Lin, 2008; Smyth y Hattam, 2004).

A partir de autores como Finn y Rock (1997) se puede afirmar que estar en riesgo de

¹ Los resultados que se presentan son parte de la investigación realizada en el marco del Proyecto FONDECYT Regular n° 1150509, financiado por CONICYT-Chile.

abandono escolar se relaciona con la pertenencia a un grupo específico o a una situación socioeconómica determinada. Bajo esta lente, el abandono o fracaso escolar sería una construcción producida por estructuras escolares y sociales (Vasudevan y Campano, 2009), lo cual implica que son la institución escolar y la sociedad las que le fallan al estudiante, y no al revés. Por lo tanto, aunque exista una mayor propensión en razón de la etnia, la inmigración o el nivel económico, el abandono es una condición evitable (Fallis y Opotow, 2003; Lee, 2009; O'Connor *et al.*, 2009). De esta manera, se puede hablar también de *exclusión escolar*, concepto multidimensional que se resume en “estar fuera de la escuela” producto de inequidades en el acceso, permanencia, avance y logro de aprendizajes, todo lo cual provoca exclusiones efectivas y latentes (UNICEF, 2013). Finalmente, también es posible diferenciar entre el abandono real del *abandono oculto*, que está referido a quienes estando dentro de la escuela, se desconectan por falta de interés en el aprendizaje o en las actividades de las clases (Makarova y Herzog, 2013).

El abandono escolar impacta en la vida de las personas a largo plazo, en ámbitos tales como la estabilidad en el empleo, el nivel de ingresos económicos, el riesgo de caer en la delincuencia, el consumo de alcohol o la esperanza de vida, e impactan negativamente en las posibilidades de movilidad social y superación de la pobreza de los sectores más vulnerables de la población (Bowers y Sprott, 2012; Davis y Dupper, 2004; Espíndola y León, 2002; Mahuteau y Mavromaras, 2014; Makarova y Herzog, 2013; McCaul *et al.*, 1992).

A modo de síntesis, puede afirmarse que el abandono escolar no es un fenómeno terminal, sino que es un proceso complejo influenciado por aspectos subjetivos, del contexto sociocultural y de las situaciones educativas de carácter formal o administrativo que vivencia el estudiante. Estas problemáticas comienzan a manifestarse en la educación primaria y se acentúan con la entrada en la educación secun-

daria; configuran, así, un proceso de “desenganche” progresivo de la escuela.

¿Quiénes y por qué abandonan la escuela?

Desde hace varias décadas, diversos estudios se han esforzado en dilucidar las razones que empujan a los estudiantes a abandonar las escuelas. Los focos de análisis han transitado desde las supuestas condiciones biológicas que predisponen al estudiante al fracaso, pasando por la identificación de las señales observables del riesgo de abandono, como la ausencia a clases, al análisis de las múltiples razones de carácter situado que influyen en quien abandona la escuela (Baker y Sansone, 1990; Balzano, 2002; Bowers y Sprott, 2012; Görlitz y Gravert, 2016). Lo cierto es que se está frente a un grupo heterogéneo y difícil de clasificar con claridad (Englund *et al.*, 2008). No obstante, a partir de las variables comunes que afectan a estos estudiantes, como el bajo rendimiento expresado en notas, el mal comportamiento en clases, el bajo nivel de compromiso con el proceso formativo o la inexistencia de redes de apoyo, se han podido caracterizar perfiles, tipologías e indicadores de quienes desertan (Bowers y Sprott, 2012; Fortin *et al.*, 2006; García Fernández, 2016; Román, 2013). A partir de estas variables se propone la tipología que se muestra en el Cuadro 1.

Estos patrones están influenciados por variables referidas a las características contextuales y personales del estudiante, tales como género, origen étnico o tipo de familia; vida escolar, por ejemplo, matrícula y tamaño de los centros educativos, las interacciones con los compañeros y con el profesorado o la repetencia de cursos; y vida social, como el papel de los medios de comunicación y ciertas prácticas mediadas por tecnologías digitales (Bowers y Sprott, 2012; Díaz López y Osuna, 2017; Makarova y Herzog, 2013; Nairz-Wirth y Feldmann, 2016; Román, 2009; 2013; Rumberger y Lin, 2008; Rumberger y Thomas, 2000; Sheng *et al.*, 2011; Symeou *et al.* 2014; Zvoch, 2006). De esta manera, por ejemplo, las razo-

Cuadro 1. Tipología del abandono escolar

Agrupación	Patrón de abandono
Estudiantes que interrumpen la escuela	Bajo rendimiento y malas notas. Problemas de conducta.
Estudiantes que se confrontan al profesorado	Bajo rendimiento y malas notas. Conducta adecuada.
Estudiantes que se aburren de la escuela	Buen rendimiento y mejores notas que otras agrupaciones. Desconectados y con bajo compromiso con el proceso.
Estudiantes que se van en silencio	No se diferencian mucho de quienes egresan del sistema. No tienen apoyos cuando enfrentan obstáculos.

Fuente: elaborado a partir de Bowers y Sprott, 2012.

nes que conllevan al abandono de la escuela por parte de las mujeres en una ciudad grande no son necesariamente las mismas que afectan a un varón de una minoría étnica que habita una zona rural. Esta complejidad obliga a abrir la investigación a nuevas perspectivas interpretativas del fenómeno.

Las investigaciones destacan la relación del abandono escolar con las problemáticas de aprendizaje, bajo rendimiento académico, comportamiento agresivo, desmotivación y ausentismo del estudiante, así como con su creciente desvaloración sobre el aporte que tiene mantenerse en la escuela (Balkis, 2018; Balzano, 2002; Davis y Dupper, 2004; Román, 2009; Saraiya *et al.*, 2011). Otros estudios establecen que los estudiantes con mayor riesgo de abandono provienen de familias de escasos recursos, con baja escolaridad, que no tienen herramientas suficientes para apoyar a sus hijos, que están poco involucradas o que tienen bajas expectativas sobre la educación (Balkis, 2018; Balzano, 2002; Díaz López y Osuna, 2017). A pesar de estos hallazgos, las variables identificadas no permiten comprender del todo el fenómeno ni establecer predicciones absolutas sobre quiénes están en riesgo de abandono (Bowers, 2010; Díaz López y Osuna, 2017; Görlitz y Gravert, 2016).

Influencia del profesorado en el abandono escolar

Estudios como el de Diyu (2001) constata, a diferencia de investigaciones previas, la relevan-

cia del profesorado como un factor que influye en las decisiones de quienes abandonan la escuela. Las malas relaciones con los estudiantes y el bajo nivel de desempeño profesional desplegado son aspectos que se deben considerar para comprender las razones del abandono escolar, algo similar a lo que sucede con la influencia de los directivos-docentes sobre el denominado constructo de régimen académico, es decir, sobre la gestión de las regulaciones que marcan la vida de los estudiantes en la escuela (Davis y Dupper, 2004; De la Cruz y Matus, 2019; Symeou *et al.*, 2014).

El rol del profesorado como causa del abandono —o como puntal de los esfuerzos para impedirlo o reducirlo—, queda de manifiesto en estudios que: i) abordan las dificultades y razones de abandono de los estudiantes inmigrantes o de minorías étnicas insertos en escuelas que no utilizan su lengua materna (Diuk *et al.*, 2000; Sheng *et al.*, 2011); ii) analizan el rechazo que provocan en los estudiantes en proceso de desenganche de la escuela, la indiferencia o falta de preocupación de los profesores (De la Cruz Flores y Matus Ortega, 2019; Nairz-Wirth y Feldmann, 2016; Smyth y Hattam, 2001); iii) indagan en la afectación que tienen el discurso y la práctica del profesorado sobre la percepción de autoeficacia y confianza en sí mismos de los estudiantes (Davis y Dupper, 2004; Smyth, 2006; Smyth y Hattam, 2004); iv) exploran la responsabilidad que les atribuyen las familias de quienes abandonan (Balzano, 2002);

o v) estudian el papel que tienen las malas calificaciones en la motivación e interés de los alumnos por continuar estudiando (Bowers, 2010).

También se han analizado las miradas del profesorado frente al problema. Los resultados muestran que las creencias y actuaciones de estos profesionales influyen negativamente en el éxito, valoración, respeto, confianza y aprendizaje de los estudiantes en riesgo (Davis y Dupper, 2004). Se observan también las dificultades que tiene el profesorado para reconocer la influencia que tienen sus modos de interactuar con los alumnos sobre el abandono escolar, al responsabilizar de esta decisión a los propios estudiantes o a sus familias (Nairz-Wirth y Feldmann, 2016).

Abandono escolar desde la voz de los estudiantes

Pocos son los estudios que analizan el abandono escolar desde la visión de sus protagonistas. Ya en 2001, diversos autores advertían la necesidad de una aproximación epistemológica comprensiva al fenómeno de desafección y rechazo al sistema escolar, para permitir visibilizar lo que dicen o piensan los propios estudiantes que abandonan (Smyth y Hattam, 2001). Desde esta postura, indagar por qué las niñas, niños y jóvenes abandonan la escuela implica elucidar la manera en que su propia experiencia vivida influye en la construcción de una identidad como estudiante (Saraiva *et al.*, 2011).

Al respecto, los estudios informan que las razones del abandono entremezclan situaciones de la vida personal con la experiencia de vida dentro de los centros escolares, por ejemplo, el deseo o necesidad de transitar rápidamente al mundo laboral y la baja percepción de autoeficacia para rendir académicamente (Smyth y Hattam, 2001). También se aprecia cómo las experiencias de desconexión, soledad e incompreensión que siente el estudiante que finalmente abandona la escuela, se relacionan con la alineación de la institución escolar a los enfoques y políticas de rendición de cuentas (Smyth y Hattam, 2004).

Por consiguiente, el fenómeno del abandono escolar debe ser analizado en el contexto en el cual las subjetividades de los jóvenes se tensionan cada vez más con una institucionalidad educativa que los somete vertiginosamente a requerimientos de estandarización para ser parte de la escuela y tener opción para una futura inserción en el mundo laboral.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La investigación desarrollada tuvo por objetivo develar la imagen que los estudiantes en riesgo de abandono escolar han construido sobre el profesorado, a lo largo de su trayectoria formativa. Para esto se optó por un enfoque de investigación de carácter hermenéutico, ya que permite comprender, desde contextos vitales y biográficos (Bronfenbrenner, 1987; Singal, 2006), la manera en que los estudiantes han vivenciado la relación con el profesorado durante su proceso de “desenganche” de la escuela.

Desde el punto de vista del diseño de investigación y las técnicas de recogida de datos, se optó por utilizar entrevistas etnográficas semiestructuradas (Guber, 2001), que facilitan desarrollar conversaciones formales para recoger opiniones, significados y acontecimientos significativos ocurridos en un ambiente socioeducativo concreto. Si bien las cuestiones abordadas se desarrollaron a partir de los propósitos de la investigación, o sea, recopilar información experiencial sobre la trayectoria en las escuelas, las relaciones con profesores y otros estudiantes, los tipos de organización y prácticas de aula, el papel de las familias y las expectativas y proyecciones hacia el futuro, fueron las respuestas de los informantes las que guiaron y delimitaron la orientación y transcurrir de las conversaciones e interacción con el investigador.

La selección de los informantes se realizó a partir un perfil-tipo (Flick, 2004) de “estudiantes en riesgo de abandono”, elaborado a partir de categorías identificadas en estudios previos y que se resumen en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Categorías para la definición del perfil-tipo de informantes

Características de selección
Pertenecientes a centros escolares de los quintiles sociales 1 y 2
Que cursan entre 8° año básico y III medio
Bajo rendimiento escolar
Alta tasa de ausencia escolar
Provenientes de familias monoparentales
Repitentes
Inmigrantes
En situación de embarazo/maternidad temprana
Con alguna relación laboral

Fuente: elaboración propia.

A partir de estos criterios, la muestra final de informantes quedó conformada por 49 estudiantes provenientes de cuatro regiones de Chile, distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 1. Muestra final para entrevistas etnográficas

Región	Total de entrevistados
Metropolitana de Santiago	7
Valparaíso	21
Tarapacá	11
Magallanes	10
Total	49

Fuente: elaboración propia.

Se realizó un análisis hermenéutico del discurso de la información recogida en las entrevistas, a partir de la reducción de los datos en categorías y meta-categorías; para ello se elaboraron nodos interpretativos mediante los cuales se pudo obtener el papel e imagen del profesorado para los informantes. En este proceso se utilizó como una herramienta de apoyo el *software* de análisis cualitativo AtlasTi.

RESULTADOS

El análisis a los discursos de los estudiantes en riesgo de abandono permite ver un conjunto de actitudes y prácticas que configuran la imagen que tienen sobre la relación y el papel del profesor en su trayectoria como estudiante y en sus deseos de querer mantenerse o no en la escuela. A partir de estos significados se puede comprender la manera en que estos estudiantes caracterizan a los “buenos” y los “malos” profesores.

¿Qué configura la imagen de un “buen” profesor?

Dos son los aspectos valorados para significar a un buen profesor. El primero se relaciona con facilitadores de las prácticas de enseñanza que el profesor implementa habitualmente para la mediación de los contenidos propios de las asignaturas, y son: “explicar bien las materias” y “atender consultas específicas”; estos aspectos son apreciados positivamente porque se transforman en oportunidades para aprender mejor los temas tratados en clase, como se evidencia en el siguiente registro:

P: bueno, algo es algo. ¿Además de los profesores cómo es el ambiente de clases?

E: bien, son simpáticos.

P: ¿qué opinas de tus profesores, maestros y maestras?

E: son buenos, explican bien, si tienes una duda te explican todas las veces que sea necesario para poder entender bien la materia (44:7).

P: y por ejemplo aquí el trato ¿cómo es?, ¿qué diferencia establecerías en la relación con los profesores?

E: ...aquí los profesores son muy distintos, son buenos en su asignatura, en su rol, te explican bien las cosas y cuando uno no entiende ellos van personalmente a tu puesto y te explican cómo es, y ahí uno puede entender mejor porque quizás cuando explican generalmente a todo el curso no lo van a entender, pero

cuando lo explican personalmente uno por uno, uno va a entender mejor y va a decir muchas gracias (22:3).

Las buenas explicaciones de la materia y la atención a las consultas representan, para el estudiante en riesgo, una muestra de la disposición del profesor para destinar tiempo y prestar atención a sus necesidades específicas para el aprendizaje, ya que se los coloca como protagonistas del proceso formativo.

Otro facilitador es el “uso de guías de aprendizaje”, que se valora como un medio que se adecua mejor al propio ritmo y forma de trabajo en la clase. Su uso permite establecer el tiempo, desarrollo y finalidad de la clase, así como hacer menos tedioso el estar sentado en el aula; además, se pueden utilizar como un medio para el estudio personal:

E: ...en el colegio X... el sistema educacional y la forma de enseñanza de los profes es muy diferente a lo que se ve en otros colegios.

P: ¿por qué?

E: porque aquí trabajan con guías, te evalúan con las guías del día. Por ejemplo, te pueden dar tres guías en el día y tengo que responder las tres guías y ahí mismo me la evalúan en una carpeta de la asignatura; y cuando ya llega el momento de revisar, las revisan, está bien o mal y listo. Nada se envía para la casa, se evalúa solamente en clases. Todos los profesores saben que, si envían tarea para la casa, ninguno la hace (22:5).

P: ¿tienes una profesora de historia que te gusta mucho?

E: sí, me encanta mi profesora de historia.

P: ¿por qué?

E: me cae bien, es simpática y con ella aprendo mucho, me gusta cómo hace las clases, comprendo todo, utiliza guías (49:27).

También se valora positivamente a los profesores que están disponibles para ayudar a resolver problemas con el contenido de las materias o dar oportunidades para cumplir

con las obligaciones pendientes. Este tipo de apoyo resulta fundamental, no sólo por las dificultades que genera un determinado contenido, sino también porque ayuda a resolver, aunque sea en parte, otras problemáticas personales o extraescolares que afectan a los estudiantes en riesgo de abandono escolar:

P: ¿y qué piensas aquí de los profesores? ... ¿por qué te sientes a gusto?

E: los profesores... yo siempre tengo muchos problemas por mi hijo... y ellos te escuchan, o si uno no entiende la materia, ellos te ayudan. El año pasado había un profesor, el profe X que tocaba guitarra, él era profesor de lenguaje, y ayudaba harto con las demás materias. Igual era profesor de primaria y generalmente los profesores de primaria saben varias materias (28:6).

E: no quiero perderme nada, porque igual sería problemático... algunos de mis profes me pidieron hacer trabajos para cumplir con todas las cosas que debo, yo entregué todas las cosas, ¿para qué? ... para no repetir el curso.

P: claro, claro, eso está muy bien, tienes que hacer un esfuerzo.

E: sí, bueno y la profesora-jefe sabe todo lo que está pasando, ella igual sabe, igual me entiende, ella me ayuda, me dice “habla con el profe tanto para que te dé un trabajo o algo” (47:11).

Si bien se puede observar que los aspectos destacados de un “buen” profesor están ligadas a las acciones de mediación de los contenidos curriculares, las voces de los estudiantes en riesgo de abandono develan un segundo elemento de valoración, que está vinculado a las cualidades actitudinales que el profesora-demuestra en su interacción habitual.

Una de estas actitudes corresponde al “buen trato”, que se manifiesta en interacciones respetuosas y empáticas que se desarrollan dentro y fuera del aula de clases; éstas son altamente valoradas porque son percibidas como una forma de ser reconocidos como personas, a la vez que una oportunidad para lograr un mejor aprendizaje:

P: en el colegio X ¿también te ayudaban?

E: sí... había una profesora que tenía el pelo crespo... no me acuerdo el nombre, pero cuando me ve, siempre me saluda... X, “¿cómo estás?”, me dice.

E: ¿y tú, te llevabas bien con ella?

R: sí, sí donde me ve, ella me saluda (5:5).

E: ¿y cómo te sientes tratado por las profesoras?

R: bien, bien.

E: ¿te tratan bien?

R: sí.

E: ¿a pesar de que te distraigas mucho en clases?

R: sí.

E: ¿qué significa para ti tratarte bien?

R: que a pesar que yo sea desordenado, ellos están ahí para enseñarme y siguen enseñándome para que yo vaya aprendiendo más (46:21).

La construcción de una imagen positiva del profesorado se configura también sobre la “cercanía y el cariño”, o sea, por palabras y acciones que dan a entender a los estudiantes que hay interés en ellos y que se le da importancia a lo que les sucede. Esta cercanía se manifiesta en prácticas tales como, recordar el nombre, preguntar por las familias o ayudar al estudiante en situaciones formativas o personales:

P: ¿podríamos decir que aquí te sientes querida?

E: aquí sí, los profesores demuestran su cariño. En los otros colegios mantienen una distancia entre el alumno y el profesor. Aquí no, porque hacen bromas o te abrazan. O, si tienes problemas te escuchan, aunque sean cosas insignificantes, te entregan mucho cariño. Eso rescato del colegio.

P: al fin y al cabo, todos buscamos que nos quieran, a veces se da que el profesor no sabe cómo te llamas, no saben quién eres ¿te ha pasado eso?

E: en los colegios generalmente te llaman por el apellido (28:4).

E: es que en general todos los profes son preocupados, te encuentran en el pasillo y te preguntan cosas que les contaste hace dos

semanas, que ni tú mismo recuerdas y ellos se acuerdan, eso es bueno... (30:2).

Emerge así una característica muy valorada por los estudiantes en riesgo de abandono: la disposición a ser “escuchados” por sus profesores. Esto es apreciado como una condición necesaria para sentirse apoyados y un paso importante para establecer relaciones de confianza con el profesorado:

P: y en este colegio, ¿cómo es la relación con los profesores en las clases?, ¿qué tan distinto es respecto del colegio anterior?

E: bueno, acá es súper distinto. En el colegio X yo no me llevaba bien con nadie, llegué acá y todas las profesoras me apoyaron. En el año que llevo aquí les he tomado mucho cariño. Me apoyan harto, me aconsejan, les cuento todas las cosas que me pasan y ellas siempre están ahí. En cambio, en el colegio X no se podía contar nada a nadie, porque al otro día lo sabían todos los profesores; porque es típico que en los Consejos de Profesores siempre dicen todo de los alumnos, en cambio acá no...

P: ¿crees tú que aquí se puede tener una relación de mayor confianza con los profesores comparados con los de allá?

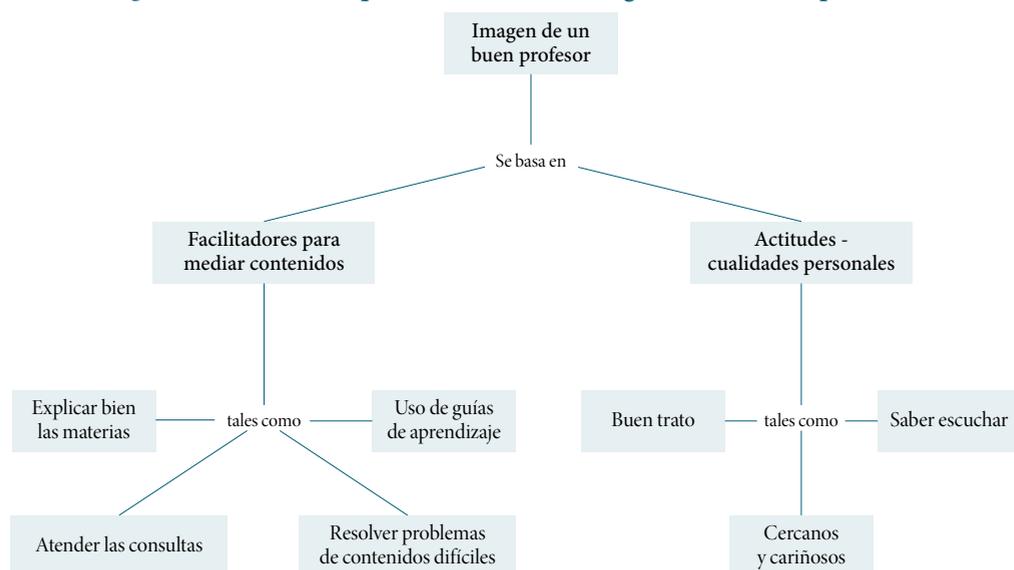
E: sí (19:6).

De esta manera, la imagen que los estudiantes en riesgo de abandono escolar construyen sobre un buen profesor involucra actitudes, discursos y prácticas que permiten establecer la red de relaciones que se muestra en la Fig. 1.

¿Qué configura la imagen de un “mal” profesor?

Los estudiantes analizados identifican actitudes negativas y malas prácticas en sus profesores, las cuales se relacionan con formas de actuar y proceder que son vistas como represivas e incluso violentas, y que originan una autopercepción de indefensión, vulneración y maltrato.

Figura 1. Relaciones que conforman la imagen de un buen profesor



Fuente: : elaboración propia.

Una primera dimensión que configura esta mala imagen la constituyen aquellas prácticas realizadas por el profesorado para establecer formas de control y sanción. Un ejemplo lo constituyen las anotaciones por mal comportamiento:

P: y por ejemplo en esos colegios ¿cómo era tu relación con los profesores?, o ¿cuál es tu mirada hacia ellos?

E: no tan buena, porque por ejemplo me obligaban a hacer cosas y yo les decía ¡no!; me decía “es que vas a tener que hacerlo”, y yo les insistía que no lo iba a hacer y me anotaban o me ponían mala nota; entonces les dije: “oye, ya basta, yo tengo mi forma de estudiar, ustedes no me van a venir a cambiar mi forma”, y entonces me anotaban... Entonces dije váyanse a la “punta del cerro” nomás, me voy a dedicar a mi forma nomás, si les gusta bien y si no les gusta da igual (22:12).

Otro ejemplo es el uso del grito, el insulto e incluso el golpe físico que determinados profesores aplican a estos estudiantes, tal como queda expuesto en los siguientes registros:

P: imagínate que la directora te dice: “necesito que me digas ¿qué cosa cambiar para que mi rol sea mejor para ti y tus compañeros?”, ¿qué le dirías?

E: que hay profesores que cuando estás conversando te empiezan a gritar, eso igual es molesto, porque están todos callados y hay una persona que está al frente, en el pizarrón, gritando todo el rato.

P: ¿hay muchos profes así?

E: no muchos, pero una buena cantidad sí (44:10).

P: cuando dices que algunos profesores se pasan, ¿me quieres decir que abusan?

E: sí, a mí dos veces me pegaron.

P: ¿te pegaron?, ¿de qué asignaturas eran?

E: de lenguaje.

P: ¿y de alguna otra?

E: no, en esa no más, me pegaba con coscorrones.

P: en sexto grado... y ahora ¿qué piensas de que te hayan hecho eso?

E: mal... no tenía derecho a tocarme, ni pegarme.

P: ¿y pasaba también con otros compañeros?

E: sí.

P: ¿mucho?, ¿era algo frecuente?, ¿qué hacían los profes?

E: no tanto, pero igual pegaban con el libro, y éste es grueso.

P: sí, un libro de clases es grande, y un niño de sexto no es tan grande.

E: le pegaban en la cabeza, le hacían así... (21:16).

Así mismo, los estudiantes rechazan algunas maneras de ejercer la docencia, lo que origina una segunda crítica relacionada con los tipos de exigencias y las estrategias utilizadas en las clases. Por un lado, rechazan a los profesores que explican mal las materias, que abordan pocos contenidos y/o que aportan pocas o malas instrucciones de lo que debe hacerse en las clases:

E: bien, si yo le pongo empeño, yo sé que me va bien, pero a veces...

P: ¿no le pones empeño?

E: es que me aburro, porque a veces los profesores no saben explicar en forma más corta, ¿entiende? Explican y ponen mucho desarrollo, mucho desarrollo, entonces igual nos enreda y nos colapsan y entonces, ya no hago nada (39:8).

P: ¿por qué?, ¿qué te pasaba a ti frente a una clase que considerabas más entretenida?

E: ...pasa que era como distinto, hay profes distintas que las que yo había tenido... cuando a mí me tocaba con una profe que me interesaba, yo iba. Yo no faltaba... pero los martes me tocaba con puros profes hombres, a mí no me llamaban la atención sus clases porque no me explicaban bien, y aparte, todas sus clases eran con calificaciones... y cuando a uno le colocan nota, implica una semana de repaso, en cambio acá de inmediato a poner la nota, entonces ya no me llamaba la atención su clase y entonces me pegaba la cimarra² y no iba.

P: ¿mucho cimarra entonces?

E: sí (19:10).

² Expresión chilena referida a ausentarse de clases.

E: han sido pocos en este año, porque en este año, como te dije antes, nos unimos todos y... conocimos la justicia con los profesores.

P: ¿qué es hacer justicia con los profesores?

E: le alegamos a la directora que la profesora X no nos hacía clases, y que nosotros no hacíamos nada porque ella no hacía clase, pero que luego ella decía que nosotros no hacíamos nada... que ella no nos pasaba material, porque ella nos pasó todo el año dibujos de Dragon Ball Z, y es súper aburrido hacer esos dibujitos de primero básico. Nosotros le escribimos una carta a la directora, la directora entendió y conversó con la profesora X; y ahora tiene que pasar obras de los artistas de no sé qué, ¿entiende? La vieja no pasó, nada, nada, es como estar vagando en la sala. Además, le alegamos que ella no nos deja salir al patio, y esto es porque la directora no tiene la confianza de que ella sea responsable con cuidarnos y, es más, piensa que, si nosotros llegamos a salir a terreno con la profesora, nos vamos a ir para cualquier otro lado (13:7).

También se valoran negativamente actividades en clases que son vistas como rutinarias y sin mayor desafío, tales como leer o escribir. Son criticadas porque provocan cansancio, decepción y deseos de no seguir asistiendo a clases:

E: porque hay algunas asignaturas que no me gustan, las encuentro muy malas y a la mayoría del curso le gustaría sacarlas.

P: y en el caso de Lenguaje, ¿por qué la sacarías?

E: porque hay muchas cosas para leer, muchos trabajos y hay que aprender montón de letras... pero a veces igual serviría... porque necesitamos leer.

P: ¿es importante leer o no?

E: sí.

P: ¿y a ti te gusta leer?

R: no me gusta (14:11).

Finalmente, también generan rechazo aquellas acciones de presión ejercida por el profesorado para realizar tareas o actividades que los estudiantes consideran inadecuadas para su forma de estudiar:

P: y, por ejemplo, ¿cómo eran para ti las clases en esos colegios?

R: a mí me aburrían porque se ponían [a] hablar de varias cosas, bueno cada profe tiene su método, pero lo que importaba para mí era anotar lo importante y listo, terminé, pero cuando me revisaban el cuaderno... “oye, tienes todo mal acá...”, “bueno ¡pero así me entiendo yo!”, “es que tienes que pasar en limpio, consíguete la materia, si no, una nota roja al libro”. Bueno, y yo le decía “colóqueme la nota roja en el libro”, ¡no me van a cambiar! (22:8).

De esta manera, determinadas prácticas ejercidas por el profesorado provocan un rechazo creciente a participar en las actividades de clases; alientan el ausentismo y, con ello, aumentan el riesgo de reprobación de cursos y el consiguiente abandono de la escuela.

Un segundo grupo de aspectos que origina una valoración negativa sobre el profesorado está constituido por las actitudes o posturas que éstos asumen con los estudiantes en su relación habitual. Aquí surge el rechazo hacia los profesores que no apoyan las necesidades particulares de los estudiantes y a aquéllos que no inspiran la confianza suficiente para solicitar ayuda, tanto para temas académicos, como para problemáticas personales:

P: bueno, a veces los profesores te pueden ayudar...

E: los profesores, casi todos son como pesados, como que se cansan de su trabajo, no sé. Como que no les gustara, porque si un alumno no entiende y le va a preguntar dicen: “yo ya expliqué”. ¡No pues!, tienen que enseñar bien, hasta que uno aprenda (43:18).

Para los estudiantes en riesgo de abandono, los discursos y acciones de estos “malos” profesores lleva a sentirse ignorados y discriminados dentro de la escuela; origina una autopercepción de ser diferentes a otros estudiantes y a cuestionarse sobre su calidad de legítimos miembros de su comunidad educativa:

P: ¿les avisa que va a realizar una prueba?

E: si nos avisa, pero ahí no hace ni un descanso, esa gente del PIE,³ ella dice que no va a haber ni una ayuda, pero hay ayuda para otros. Ella ayuda a los que son como más inteligentes, porque a mí y otro amigo no nos dice nada, pero ella claramente había dicho “sin ayuda”, pero de repente igual ayuda... no cumple lo que dice.

P: ¿y eso pasa sólo en matemáticas o en otras asignaturas?

E: sólo en matemáticas (14:1).

P: la otra escuela donde estuviste, no sentiste ese...

E: ¡no!, incluso, al contrario. Por ser un colegio particular subvencionado igual son profesores con un ego grande... se creen la gran cosa. Incluso con mi propio profesor-jefe yo tenía altercados. Hubo una situación que fue como a mitad de año... él me dijo, “no sé por qué sigues viniendo” ... como que no puedes más con una cosa así... De inmediato yo reaccioné, porque nada que ver lo que me dijo, incluso menos si es mi profesor-jefe; al contrario, debe apoyarme, incentivar me. Le dije, “yo pago mensualidad acá, como todos los que están acá, así que no puede decirme eso”. Yo creo que él me fue a acusar a la inspectora y después la inspectora me encontró la razón a mí, porque él no me podía decir esas cosas. Ahí yo sentí una discriminación o algo así y me sentí ofendido con eso (2:6).

Estas actitudes llevan a los estudiantes en riesgo a concluir que los “malos profesores” son

³ El Programa de Integración Escolar (PIE), apoyado por el Ministerio de Educación, busca que los centros escolares adscritos implementen institucionalmente acciones para incluir a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en las aulas regulares.

aquéllos que no creen en sus posibilidades o no valoran sus esfuerzos, y que, por consiguiente, les provocan desmotivación y dudas sobre la posibilidad real de continuar en sus estudios:

P: pero por ejemplo ¿qué frases les dice?, ésta que tú me decías: “así no van a llegar a ningún lado”, ¿qué más les dicen?

E: que somos torpes, que si no estudiamos vamos a estar barriendo calles después, que nos va a ir mal en la educación media; cosas así.

P: ¿y esa es la profesora que les dice esas frases o también las escuchan de otros profesores?

E: es una no más, más que nada la de Lenguaje.

P: ¿y qué opinas tú respecto a esto que les dice?

E: que nos echa para abajo los deseos de seguir con los estudios (22:11).

R: eso que le conté de mi profesor, que había dicho, ¡ah!, ¡no sé por qué vienes!

P: ah ya, ¿eso es lo que más te ha dolido?

R: no que me haya dolido, sino, lo que más me molestó, porque lo dijo y no debió haberlo

dicho. Por último, si él consideraba o pensaba eso, pucha eso es su punto de vista... que se lo guarde porque no era necesario. Y si él es un profesor adulto y estudió en universidad, yo pienso que debe tener las neuronas suficientes para pensar que a un niño le va a afectar.

P: ¿y a ti te afectó?

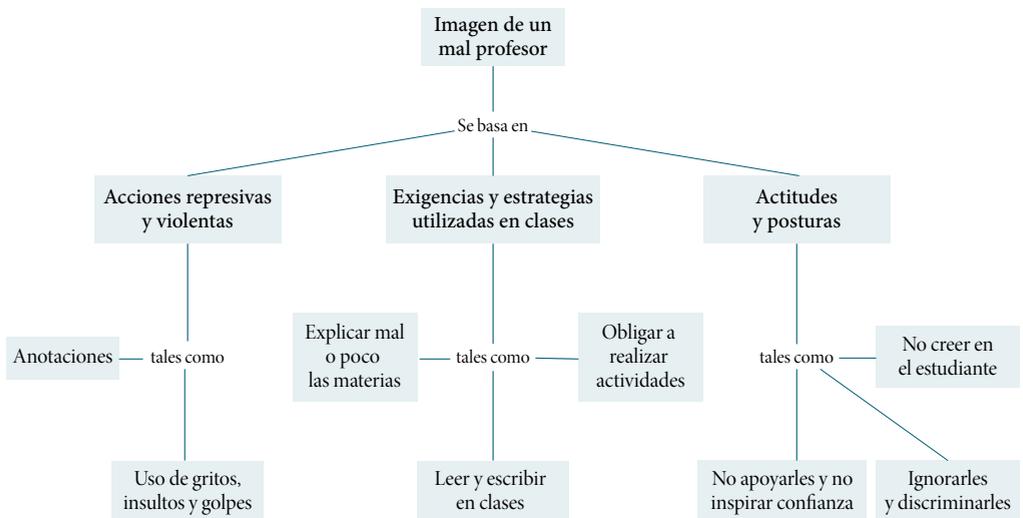
R: ¡sí, claro! Me afectó, por algo reaccioné de esa forma.

P: ¿y por qué quieres seguir estudiando?

R: porque al no estudiar me voy a estancar y voy a ser uno más como los de mi familia y no es la idea, igual tengo una, una hermana chica que me gustaría apoyarla más adelante, en el futuro (2:9).

Como hemos visto, la imagen que los estudiantes en riesgo de abandono escolar construyen sobre lo que es un mal profesor implica la existencia de actitudes, discursos y prácticas que permiten bosquejar la siguiente red de relaciones:

Figura 2. Relaciones que conforman la imagen de un mal profesor



Fuente: : elaboración propia.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación permiten apreciar la manera en que los estudiantes en riesgo de abandono construyen en el tiempo

una imagen dicotómica del profesorado a partir de actitudes y formas de hacer las cosas que, más allá de las peculiaridades, rostros y nombres de profesores concretos sobre quienes los estudiantes aplican su valoración y definición,

configuran caracterizaciones compartidas sobre quienes son vistos como malos o buenos profesores. O sea, una diferenciación cualitativa entre quienes impactan negativamente en la evaluación realizada para continuar o no dentro del sistema, y aquéllos que resultan estimulantes para no abandonar la escuela.

Constar esto es relevante dado que la relación que se construye en el binomio profesor-estudiante puede coadyuvar, tanto a que éstos vivencien mejores experiencias de vida al interior de la escuela, y favorecer con ello una mejor calidad de los aprendizajes logrados, como a impactar negativamente en sus desempeños y, con ello, en su motivación por permanecer en el sistema escolar (Fredriksen y Rhodes, 2004; Symeou *et al.*, 2014).

En el caso de la configuración dicotómica entre buenos y malos profesores, los estudiantes en riesgo de abandono realizan una importante valoración de las actitudes, prácticas o posturas que observan en sus formadores. En ellas, los estudiantes aprecian signos de reconocimiento o negación de sus identidades como sujetos escolares (de sus problemáticas de aprendizaje) y como sujetos sociales (de sus problemáticas personales). De esta manera, sentirse discriminados, poco apoyados o ignorados provoca una pérdida de confianza y un rechazo hacia el profesorado, mientras que sentirse escuchados y valorados favorece la cercanía y buena opinión sobre ellos. Si bien, otros estudios caracterizan esta situación como causante de la deserción escolar (De la Cruz y Matus, 2019; Nairz-Wirth y Feldmann, 2016; Smyth y Hattam, 2001; Symeou *et al.*, 2014), sus conclusiones surgen de estudiantes que ya están fuera del sistema. Los datos aquí presentados permiten observar la manera en que estas actitudes del profesor contribuyen progresivamente a “desenganchar” a los estudiantes que, a pesar de estar en riesgo, asisten a la escuela.

Se advierte también cómo ciertos modos utilizados por los profesores en su interacción con el estudiantado son valorados como

represivos y violentos. Para el grupo estudiado, los malos profesores hacen uso de violencia verbal o física, situaciones que propician o aumentan la actitud violenta de los propios estudiantes y los empujan al “desenganche”. Otras investigaciones constatan la estrecha relación entre violencia escolar y deserción, pero principalmente desde el mal comportamiento en clases de quienes desertan o de la violencia causada por otros estudiantes hacia aquéllos (Bowers y Sprott, 2012; Saraiva *et al.*, 2011; Zvoch, 2006). Los resultados expuestos en este trabajo dotan de un contenido vivencial a la influencia que tienen las actuaciones docentes, algunas reñidas con la profesión, sobre la decisión que toman los estudiantes para continuar o no en la escuela, algo que en los estudios sobre el tema se aborda marginalmente (Nairz-Wirth y Feldmann, 2016).

También adquiere una valoración negativa el uso de una técnica de disciplina muy utilizada en el sistema escolar chileno: el libro de anotaciones, el cual es visto como un medio de control y de represión que provoca rechazo y desmotivación entre los estudiantes, pues configura su identidad desde afuera del sujeto/estudiante y, en especial, desde categorías de un espacio escuela/aula que disciplina y controla.

Otro aspecto que configura la dicotomía entre buenos y malos profesores se relaciona con las estrategias y modos utilizados para realizar las clases. Éstas pueden resultar aburridas, tediosas, confusas, poco desafiantes o sin intencionalidad pedagógica, y ello provoca desmotivación y reduce las ganas de estar en la clase. Así mismo, dependiendo de las formas de presentar y explicar las materias, del tiempo destinado para atender dudas, o de las estrategias de mediación implementadas en el aula, el profesorado puede o no facilitar, motivar e interesar a los estudiantes.

Si bien en las investigaciones que relacionan la deserción con el bajo nivel de desempeño del profesorado en aula (Davis y Dupper, 2004; Symeou *et al.*, 2014) se registran aspectos como el bajo avance en las materias

o el uso de estrategias que no facilitan la comprensión, los datos analizados en este artículo muestran otras prácticas que resultan molestas para los estudiantes en riesgo de abandono, tales como las que involucran lectura y escritura. Si bien éstas no pueden ser consideradas *per se* como ejemplo de un bajo desempeño de los docentes, sí es útil para evidenciar el efecto que tiene el uso de estrategias que requieren que los estudiantes cuenten con habilidades cognitivas complejas, como aprender desde la lectura (Sánchez Miguel, 2003); éstas, al estar ausentes en la propia biografía formativa, provocan rechazo y frustración. Así mismo, la valoración positiva de profesores que utilizan guías de aprendizaje y la valoración negativa de profesores que establecen tiempos y reglas para realizar determinadas tareas dentro de la clase, dan cuenta de cierta preferencia de los estudiantes en riesgo de abandono por trabajar de manera autónoma y a un ritmo propio.

Finalmente, los resultados arrojados por esta investigación permiten apreciar el aporte que tienen las aproximaciones de carácter cualitativo al tema de estudio; éstas son muy escasas, por lo demás, para permitir la decodificación de los significados y otorgar un contenido vivencial al riesgo de deserción escolar desde las voces de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Como han informado otras investigaciones, es indudable el importante papel que juegan los profesores en el proceso de desenganche que viven los estudiantes que abandonan el sistema escolar. Sin embargo, tal como esta investigación muestra, sería un reduccionismo generalizar esta influencia y sus efectos, debido a que los estudiantes en riesgo de abandono no construyen una imagen homogénea sobre el profesorado, sino que, como resultante de la influencia de variadas experiencias de interacción vivenciadas a lo largo de sus trayectorias formativas situadas y significativas,

elaboran una imagen dicotómica de “buenos” y “malos” profesores.

El trato e interés demostrado hacia ellos, los apoyos pedagógicos y personales prestados y el tipo de estrategia implementada en clases, resultan relevantes para los estudiantes que, estando en riesgo, aún no han decidido abandonar la escuela. Si bien, el fenómeno de la deserción no se origina ni se resuelve por la sola acción del profesorado, la coexistencia en el imaginario de estos estudiantes de una dicotomía de profesores obliga a reflexionar y preguntarse por lo que éstos pueden hacer o dejar de hacer para disminuir el riesgo de abandono entre sus estudiantes. En otras palabras, el propio grupo de estudiantes analizado sigue yendo a sus centros escolares, y en ellos cohabitan valoraciones sobre actitudes y prácticas de profesores que los alientan y los desmotivan para continuar, posiblemente sin que ese mismo profesorado sepa o dimensione su nivel de responsabilidad e influencia sobre el proceso de “desenganche” que viven los estudiantes en riesgo de abandono escolar.

También resulta evidente la necesidad de relevar la voz de quienes viven en riesgo de abandono escolar, algo escaso en las investigaciones sobre el tema; si bien es posible que estas aproximaciones más cualitativas no aporten necesariamente nuevos conceptos o perspectivas a los ya conocidos gracias a otros modos de investigar el abandono y la deserción escolar, sí los dota de significados y contenidos experienciales que permiten enriquecer, comprender y relacionar de mejor manera la complejidad de un fenómeno de múltiples aristas personales, contextuales y sociales, sobre el cual el profesorado tiene el imperativo ético y profesional de propiciar espacios de actuación recíprocos que otorguen a los estudiantes sentido de pertenencia y el reconocimiento al repertorio de identidades y diferencias que llegan a la escuela. Así, el desafío es actuar para favorecer el derecho a la educación y a la mejora de las oportunidades de aprendizaje para todas y todos.

REFERENCIAS

- BAKER, Janice Janet Sansone (1990), "Interventions with Students at Risk for Dropping Out of School: A high school responds", *The Journal of Educational Research*, vol. 83, núm. 4, pp. 181-186.
- BALKIS, Murat (2018), "Academic Amotivation and Intention to School Dropout: The mediation role of academic achievement and absenteeism", *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 38, núm. 2, pp. 257-270.
- BALZANO, Silvia (2002), "Cultural Constructions of School Success and Failure and its Implications on Argentine Educational Models", *Cultura y Educación*, vol. 14, núm. 3, pp. 283-296.
- BOWERS, Alex (2010), "Grades and Graduation: A longitudinal risk perspective to identify student dropouts", *The Journal of Educational Research*, vol. 103, núm. 3, pp. 191-207.
- BOWERS, Alex y Ryan Sprott (2012), "Examining the Multiple Trajectories Associated with Dropping Out of High School: A growth mixture model analysis", *The Journal of Educational Research*, vol. 105, núm. 3, pp. 176-195.
- BRONFENBRENNER, Urie (1987), *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- CHSRG (2005), *Early School Leavers: Understanding the lived reality of student disengagement from secondary school*, Toronto, Ontario Ministry of Education and Training.
- D'ALESSANDRE, Vanessa y Marina Mattioli (2015), ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? *Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono escolar en el nivel medio*, Cuadernos SITEAL n° 21, Buenos Aires, IPE-OEI.
- DAVIS, Kathryn y David Dupper (2004), "Student-Teacher Relationships", *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, vol. 9, núm. 1-2, pp. 179-193.
- DE LA CRUZ Flores, Gabriela y Diego Matus Ortega (2019), "¿Por qué regresé a la escuela?: abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior", *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 265, pp. 8-26.
- DÍAZ López, Karla y Cecilia Osuna Lever (2017), "Contexto sociofamiliar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior. Un estudio de caso", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 158, pp. 70-90.
- DIUK, Beatriz, Ana María Borzone de Manrique y Celia Rosemberg (2000), "School Failure among Low-Income Children: An intercultural pedagogical alternative", *Cultura y Educación*, vol. 12, núm. 3, pp. 23-33.
- DIYU, Xiao (2001), "Investigation and Discussion on the Problem of Primary and Secondary School Dropouts in Poor Areas", *Chinese Education & Society*, vol. 34, núm. 5, pp. 49-58.
- ENGLUND, Michelle, Byron Egeland y Andrew Collins (2008), "Exceptions to High School Dropout Predictions in a Low-Income Sample: Do adults make a difference?", *Journal of Social Issues*, vol. 64, núm. 1, pp. 77-94.
- ESPÍNDOLA, Ernesto y Arturo León (2002), "La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 30, pp. 39-62.
- European Union (2010), *Reducing Early School Leaving. Accompanying document to the proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving*, Bruselas, Commission Staff Working Paper.
- FALLIS, Kirk y Susan Opatow (2003), "Are Students Failing School or are Schools Failing Students? Class cutting in high school", *Journal of Social Issues*, vol. 59, núm. 1, pp. 103-119.
- FINN, Jeremmy y Donald Rock (1997), "Academic Success among Students at Risk for School Failure", *Journal of Applied Psychology*, vol. 82, núm. 2, pp. 221-234.
- FLICK, Uwe (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- FORTIN, Laurier, Diane Marcotte, Pierre Potvin, Égide Royer y Jacques Joly (2006), "Typology of Students at Risk of Dropping out of School: Description by personal, family and school factors", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 21, núm. 4, pp. 363.
- FREDRIKSEN, Katia y Jean Rhodes (2004), "The Role of Teacher Relationships in the Lives of Students", *New Directions for Youth Development*, vol. 2004, núm. 103, pp. 45-54.
- GARCÍA Fernández, Beatriz (2016), "Indicadores de abandono escolar temprano: un marco para la reflexión sobre estrategias de mejora", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 154, pp. 191-213.
- GÖRLITZ, Katja y Christina Gravert (2016), "The Effects of the High School Curriculum on School Dropout", *Applied Economics*, vol. 48, núm. 54, pp. 5314-5328.
- GUBER, Rosana (2001), *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- LEE, Carol (2009), "Historical Evolution of Risk and Equity: Interdisciplinary issues and critiques", *Review of Research in Education*, vol. 33, núm. 1, pp. 63-100.
- MAHUTEAU, Stephane y Kostas Mavromaras (2014), "An Analysis of the Impact of Socio-Economic Disadvantage and School Quality on the Probability of School Dropout", *Education Economics*, vol. 22, núm. 3-4, pp. 389-411.
- MAKAROVA, Elena y Walter Herzog (2013), "Hidden School Dropout among Immigrant Students: A cross-sectional study", *Intercultural Education*, vol. 24, núm. 6, pp. 559-572.

- MARCHESI, Álvaro y Carlos Hernández Gil (coords.) (2003), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid, Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ García, Saturnino (2009), "Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO", *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 2, núm. 1, pp. 56-85.
- MCCAUL, Edward, Gordon Donaldson, Theodore Coladarci y William Davis (1992), "Consequences of Dropping Out of School: Findings from high school and beyond", *The Journal of Educational Research*, vol. 85, núm. 4, pp. 198-207.
- MENA Martínez, Luis, Mariano Fernández Enguita y Jaime Riviére Gómez (2010), "Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar", *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 119-145.
- NAIRZ-Wirth, Ema y Klaus Feldmann (2016), "Teachers' Views on the Impact of Teacher-Student Relationships on School Dropout: A Bourdieusian analysis of misrecognition", *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 25, núm. 1, pp. 121-136.
- O'CONNOR, Carla, Lori Hill y Shanta Robinson (2009), "Who's at are Risk in School and What's Race got to do with It?", *Review of Research in Education*, vol. 33, núm. 1, pp. 1-34.
- ROCA Cobo, Enrique (2010), "El abandono temprano de la educación y la formación en España", *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 31-62.
- ROMÁN, Marcela (2009), "El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile?", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 96-119.
- ROMÁN, Marcela (2013), "Factores asociados al abandono y deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 34-59.
- RUMBERGER, Russell y Su Ah Lin (2008), *Why Students Drop Out of School: A review of 25 years of research*, Santa Barbara, California, Dropout Research Project Report.
- RUMBERGER, Russell y Scott Thomas (2000), "The Distribution of Dropout and Turnover among Urban and Suburban High Schools", *Sociology of Education*, vol. 73, núm. 1, pp. 39-67.
- SÁNCHEZ Miguel, Emilio (2003), "¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar a toda la población?", *Textos*, vol. 33, núm. 3, pp. 62-78.
- SARAIVA, Ana, Beatriz Pereira y Judite Zamith-Cruz (2011), "School Dropout, Problem Behaviour and Poor Academic Achievement: A longitudinal view of Portuguese male offenders", *Emotional and Behavioural Difficulties*, vol. 16, núm. 4, pp. 419-436.
- SHENG, Zhaohui, Yanyan Sheng y Christine Anderson (2011), "Dropping out of School among ELL Students: Implications to schools and teacher education", *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, vol. 84, núm. 3, pp. 98-103.
- SINGAL, Nidhi (2006), "An Ecosystemic Approach Got Understanding Inclusive Education: An Indian case study", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 21, núm. 3, pp. 239-352.
- SMYTH, John (2006), "When Students Have Power: Student engagement, student voice, and the possibilities for school reform around 'dropping out' of school", *International Journal of Leadership in Education*, vol. 9, núm. 4, pp. 285-298.
- SMYTH, John y Robert Hattam (2001), "'Voiced' Research as a Sociology for Understanding 'Dropping Out' of School", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, núm. 3, pp. 401-415.
- SMYTH, John y Robert Hattam (2004), *Dropping Out, Drifting Off, Being Excluded: Becoming somebody without school*, Nueva York, Peter Lang Publishing.
- SYMEOU, Loizos, Raquel Martínez-González y Lucía Álvarez-Blanco (2014), "Dropping Out of High School in Cyprus: Do parents and the family matter?", *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 19, núm. 1, pp. 113-131.
- UNESCO (2012), *Oportunidades perdidas: el impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela*, Montreal, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- UNICEF (2013), *Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir*, Panamá, UNICEF.
- VASUDEVAN, Lalitha y Gerald Campano (2009), "The Social Production of Adolescent Risk and the Promise of Adolescent Literacies", *Review of Research in Education*, vol. 33, núm. 1, pp. 310-353.
- ZVOCH, Keith (2006), "Freshman Year Dropouts: Interactions between student and school characteristics and student dropout status", *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, vol. 11, núm. 1, pp. 97-117.