

## Percepción docente de la adaptación escolar del alumnado en riesgo de abandono

Lucía Álvarez Blanco\*

Raquel-Amaya Martínez González\*\*

Recibido: 11/11/2017

Aceptado: 16/12/2017



### Resumen

Se exploran algunos de los factores que, desde la perspectiva docente, explican la adaptación escolar del alumnado en situación de fracaso y/o riesgo de abandono prematuro de los estudios. La investigación cuenta con una muestra de 121 profesores/as de Educación Secundaria Obligatoria de Austria Chipre, España y Holanda. Se desarrolla una metodología *ex post facto* empleando un cuestionario compuesto por siete dimensiones con 34 ítems y análisis estadísticos descriptivos de contingencia y regresión. Los resultados señalan una asociación directa entre la frustración, aburrimiento y desmotivación de estos/as estudiantes con el riesgo de abandono, así como lagunas en el apoyo educativo del entorno, lo que contribuye a que la mayoría del profesorado crea que realmente no les gusta asistir ni permanecer en el instituto. Se sugiere implementar programas de asesoramiento psicoeducativo en materia socioemocional, comunicativa y de enseñanza–aprendizaje que contribuyan a un ejercicio parental positivo, óptima adaptación escolar, progresos en el rendimiento académico, convivencia positiva y, con ello, una reducción de las tasas de abandono escolar.

### Palabras clave

Fracaso escolar, abandono escolar, cooperación escuela–familia, Educación Secundaria, calidad educativa.

### Teachers' perception about the adaptation of students in risk of droppingout

#### Abstract

Some factors are explored that, from the teachers perspective, explain the school adaptation of students in the situation of failure and/or in risk of early droppingout, their studies. This research has a sample of 121 male and female teachers of Compulsory High School Education from Austria, Cyprus, Spain, and Netherlands. The methodology employed is *ex post facto* using a questionnaire composed of seven dimensions and 34 items descriptive statistical analyses about contingency and regression. The results show a direct association among frustration, boredom, and lack of motivation of the students in risk of quitting, and at the same time blanks of educational support from their environment, which contributes that most of the teachers believe that the students do not like to attend a remain at the institute. To implement this it is suggested to create psychoeducational support programs on socioemotional and communicative matters and teaching and learning strategies which may contribute to a parental positive exercise, optimums school adaptation, progress in academic yield, positive coexistence and with all these produce a reduction of the quitting school levels.

#### Key words

School failure, school droppingout, school–family cooperation, High School, educational quality.

\* Universidad de Oviedo, España. E–mail: alvarezblucia@uniovi.es

\*\* Universidad de Oviedo, España. E–mail: raquelamaya@gmail.com

## 1. Introducción

Tradicionalmente, la literatura científica existente en este campo ha venido responsabilizando, culpabilizando o asociando, preferentemente, los términos de «fracaso» y «abandono escolar» con la figura del estudiante, restando u obviando en consecuencia, la influencia de otros agentes, como el entorno social de residencia, comunidad, amistades, centro educativo, núcleo familiar, interacciones con otros alumnos/as y profesorado (Escudero, M. T. González & B. Martínez, 2009; Fernández, L. Mena & Riviere, 2010; Grau, Pina & Sancho-Álvarez, 2011; Miñaca & Hervás, 2013). No obstante, en investigaciones y estudios teóricos, relativamente recientes, se intenta llamar la atención sobre la necesidad de adoptar un análisis holístico que, no restando protagonismo al discente, destaque también el condicionamiento recíproco del entorno y de los agentes educativos (Álvarez & R.-A. Martínez, 2016; Bronfenbrenner, 1987; Castro, Expósito-Casas, López-Martín, Liza-soain, Navarro-Asencio & Gaviria, 2015; Hill & Tyson, 2009; Marchesi & Hernández, 2003; Marchesi, R. Martínez & Martín, 2004; Mendoza, 2017; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle & Epstein, 2015; Rumberger, 2011; Scheerens, 2016; Tarabini, 2016, entre otros). Esta tesis es resumida por Cardoso (2001) al indicar que la máxima relevancia se confiere al mero rendimiento académico o a las prestaciones consumadas en la institución escolar *“dejando de lado el análisis de la calidad del proceso que se le ofrece o la adecuación del resto de los componentes del sistema (profesorado, recursos, materiales, contexto relacional con sus iguales, etc.) y su subordinación al medio socio-familiar”* (p. 10).

Consecuentemente se evidencia un trasvase de las preocupaciones vividas en la esfera educativa al ámbito global de la sociedad (Bayón, Corrales & Ogando, 2017), entendiéndose que el inadecuado funcionamiento del sistema educativo se erige como un relevante indicador de posibles fenómenos disruptivos o disfuncionales futuros en la sociedad como la exclusión social, desempleo, etc., (Vaquero, 2005). Esta preocupación, hacia la calidad educativa (Casali, 2013) y la cohesión social, desencadena un acuciante interés e inquietud nacional (Pérez-Esparrells & Morales, 2012; Tarabini & Montes, 2015) e internacional (Pascual & Amer, 2013), al suponer los efectos derivados en la integración y cohesión social por un sector de ciudadanos que, voluntariamente, ha decidido no continuar estudiando más allá de la etapa secundaria (M. García, Casal, Merino & Sánchez, 2013; S. González, M. d. P. García, Ruiz & Muñoz, 2015).

En otro orden de cosas, cabe apuntar la notable relatividad, complejidad de su medida, origen y enfoque multicausal y multidimensional de la tríada de conceptos que trabajamos en este documento, circunstancias que contribuyen a la inexistencia de unanimidad en su definición (Álvarez, 2006; Álvarez & Martínez, 2016). Así, comenzando por la idea de **«absentismo escolar»**, autores como Garfaella, Gargallo y Sánchez (2001) y Rué (2003), lo vinculan con la falta de asistencia continuada al colegio o instituto; asociándose por su parte el **«fracaso escolar»** con una construcción cultural fundamentada en la no consecución de los objetivos exigidos en cada nivel educativo (Fernández et al., 2010; Marchesi, 2003). Por último, la concurrencia de ambas problemáticas deriva en la emergencia del término **«abandono escolar»**, conceptualizado como el cese voluntario<sup>1</sup> de los estudios al alcanzar la edad mínima legal de 16 años sin haber superado los objetivos de etapa en esa fecha y, en consecuencia, obtenido la titulación de Graduado en Educación

1 A este respecto Fernández, Mena y Riviere (2010) incluyen un interesante matiz referido a la edad del estudiante, considerando que antes de cumplir los 16 años se trata, realmente, de un abandono del alumno por parte de la institución y no al contrario. Entre quienes tienen, de 16 a 17 años, el abandono se presente como una opción de quien ostente la tutela o Patria Potestad. Así pues, el abandono voluntario se entendería como libre elección sólo entre el alumnado mayor de 18 años.

Secundaria Obligatoria. Específicamente, Puig (2003) aporta a este concepto la noción de deficiente adaptación social, aglutinando con ello una relación de indicadores como bajas calificaciones, reducidas o negativas expectativas educativas, repetición de curso, comportamiento disruptivo, expulsiones, etc., que ayudan a comprender y son capaces de predecir el citado absentismo, la no realización de las actividades escolares y, a la postre, el abandono prematuro del sistema educativo (Bayón et al., 2017). De manera explícita, en la escala Magallanes de Adaptación (E. M. García & Magaz, 2011), se define la adaptación como el ajuste de la conducta humana “(...) a sus propios deseos, gustos, preferencias y necesidades y ajuste de tal conducta a las circunstancias del entorno en que vive, es decir, a las normas, deseos, gustos, preferencias y necesidades de las personas con las que interactúa ocasional o habitualmente.” (p. 12). Si se contextualiza este ajuste conductal al centro educativo, nos referiremos a la «**adaptación escolar**».

Así las cosas, y desarrollando una aproximación sistémica al estudio y explicación del fracaso y abandono escolar, esta publicación se articula en torno a uno de los factores o agentes de socialización que, junto al comportamiento y actitud del propio/a adolescente, el influjo del entorno familiar (Santín, 2006) y los requerimientos del sistema educativo, se propone como una pieza clave en la explicación de estos fenómenos educativos: el propio profesorado (Lozano, 2003; Ramo, 2000). En este punto traemos a colación, primeramente, la conveniencia de efectuar un diagnóstico y reflexión sobre las propias actitudes que desarrolla la familia hacia el centro escolar (Redding, 2000) al influir éstas directamente en las actitudes y motivación que sus hijos/as despliegan hacia la institución académica y el profesorado. En este sentido, las actitudes parentales estarán determinadas por las propias experiencias escolares de los padres y madres (Álvarez, 2006), el número y calidad de los encuentros acaecidos entre la familia y el centro, percepción parental sobre el rol que desempeñan en el centro y sentimiento familiar resultante de las experiencias vividas por el/la propio/a hijo/a en la institución académica (Álvarez & Martínez, 2017; Castejón & Navas, 2009).

Tal como señalan Williams y Donald (2010), es pertinente que el colectivo docente sea consciente y reflexione, tanto sobre su capacidad de influencia como persona de referencia actitudinal y comportamental, como de guía y mediador en el proceso de enseñanza–aprendizaje (Ramo, 2000). Asimismo, se estima que la implicación del profesorado es fundamental para lograr la cohesión y armonía sociales (R.–A. Martínez, Maganto, Cardona & Jornet, 2010), al igual que la existencia de competencias y de un compromiso personal y profesional al adoptar medidas de actuación frente a episodios concretos de absentismo e indicadores de riesgo de abandono escolar (Álvarez, 2006).

Como se ha podido comprobar hasta el momento “*Uno de los aspectos que influye significativamente en los estudiantes y en sus experiencias escolares es el clima y ambiente de aprendizaje escolar*” (M. T. González, 2006, p. 7). Esta apreciación remite a la introducción de modificaciones sustanciales en el proceso comunicativo y relacional docente–discente, viéndose por tanto, también afectada la actitud, motivación y participación del alumnado en su educación y aprendizaje. Además, en lo que al núcleo familiar se refiere, autores como Menéndez, Jiménez y Lorence (2008), defienden la tesis de que la implicación educativa parental, junto a un clima convivencial positivo en el seno del hogar familiar y entre éste y el centro escolar, se erigen “*como los mejores predictores de la trayectoria educativa de un alumno (...) para promocionar una conducta escolar adecuada, un óptimo rendimiento académico, una motivación intrínseca para el logro y, en definitiva, una adaptación positiva al entorno escolar*” (p. 102).

En consonancia con estas premisas, entendemos que identificando las expectativas, percepciones y autoanálisis que caracterizan a cada agente de la comunidad educativa, especialmente al profesorado, (Díaz, 2016) y las influencias ejercidas desde los diferentes sectores, contextos o subsistemas con los que el estudiante interactúa (familia, profesorado, centro educativo, sociedad, medios de comunicación, etc.), será viable optimizar los diagnósticos de fracaso y abandono escolar (Cernadas & Pérez–Marsó, 2014) y, en consecuencia, desarrollar, entre otras actuaciones, estrategias y pautas educativas, metodológicas y/o programas de formación específicos que actúen como herramienta preventiva del abandono del sistema educativo. A este respecto, Arteaga y M. M. García (2008) recuerdan que *“una educación de calidad pasa por atender eficazmente la diversidad de las aulas y para ello la formación de un equipo docente consciente, comprometido y reflexivo puede ser el artífice de la mejora de los resultados educativos”* (p. 271).

Así pues, conforme esta fundamentación teórica de referencia, el **objetivo principal** de este estudio radica en conocer y analizar el conjunto de factores que, desde la perspectiva del profesorado, describen, favorecen o dificultan la adaptación al centro escolar del alumnado que se encuentra en riesgo de abandono escolar. Con ello, por un lado, se aspira a mostrar la crucial influencia que el colectivo docente ejerce en los/as estudiantes. Por otro lado, y en referencia a la naturaleza de las políticas educativas derivadas de nuestra actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE),<sup>2</sup> también se ofrecerán diversas sugerencias de actuación que contribuyan a prevenir las problemáticas analizadas, promoviendo una satisfactoria y plena adaptación, cohesión socioeducativa e inclusión del alumnado afectado por ellas.

## 2. Método

### 2.1. Muestra/participantes

En referencia a la representatividad de la muestra cabe apuntar la adopción de un muestreo no probabilístico de carácter intencional, definiéndose los siguientes criterios para la selección de los países y centros escolares participantes en el estudio: 1) localización del recinto escolar: ámbito urbano, semiurbano o rural; 2) tamaño del centro escolar: población estudiantil que atiende; 3) características socioeconómicas propias del contexto en que se ubica el centro escolar: centros que acogen alumnado procedente de la clase alta, media o baja; 4) porcentaje de abandono escolar: centros cuyos valores se ubicasen por encima o por debajo de la media nacional durante los dos últimos años. Así, y partiendo de la iniciativa de petición del proyecto por parte del Centro de Profesorado y Recursos de Avilés (Principado de Asturias, España) se entablaron contactos con otros profesionales y equipos docentes europeos con los que se habían desarrollado experiencias de investigación y formación previa a través de la concurrencia en diversas convocatorias internacionales ofertadas por la Comisión Europea en Materia de Educación (Programa Sócrates). Con ello y, tras diversas sesiones informativas y reuniones con varias instituciones y centros escolares, se informa sobre los objetivos y naturaleza de esta investigación, adhiriéndose finalmente en el año 2008, de manera voluntaria, al citado proyecto 11 institutos de Educación Secundaria Obligatoria que aglutinaban a una muestra de estudio total de 121 docentes pertenecientes a diferentes centros escolares (Principado de Asturias, N=15); austriacos (N=57); holandeses (N=7) y chipriotas (N=42) . A partir de ese momento se

2 Según lo que se da a conocer en la página del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de España <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/inicio.html>, *“El Congreso de los Diputados aprobó en noviembre de 2013 la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013”*. [Nota del Editor].

procede a la recogida de datos, trabajándose de manera coordinada, directa e indirectamente, con todos esos agentes e instituciones hasta la actualidad.

Considerando la variable «*sexo*», un 71,1% son mujeres y el 28,9% restante hombres. Se sabe, además, que el colectivo docente encuestado desempeña diversas «*funciones educativas*» que abarcan desde la asunción de la tutoría de un grupo clase (63,6%), ser exclusivamente profesor/a de aula (28,1%) o bien desarrollar otras labores educativas ligadas a intervenciones específicas con alumnado en situación de riesgo de abandono académico: Departamento de Orientación, labores de apoyo, etc., situación apreciada en el 8,3% de los casos. En relación con los «*años de experiencia docente*», el 62,8% declara 11 o más años, el 14% entre seis y diez y el 21,5% menos de cinco años. Por último, considerando el «*número de años de permanencia en el actual centro escolar*», el 60,3% de los sujetos notifica que lleva en el mismo centro cinco o más años, el 10,7% entre tres y cuatro años y el 26,4% solamente entre uno y dos.

### **2.2. Instrumentos de recogida de información**

Considerando el carácter exploratorio *ex post facto* de esta investigación, para la recogida de datos entre el colectivo docente que configura la muestra y que impartía docencia, específicamente a ese alumnado, se procedió previamente a la elaboración *ad hoc* del “Cuestionario de valoración docente sobre el perfil del alumnado en riesgo de abandono escolar” por parte de un equipo multidisciplinar implicado en un Proyecto Europeo perteneciente al Programa Sócrates y denominado “*Proyecto DOOR: Drop-Outs Open Door*”. Dicho instrumento está integrado por 34 ítems distribuidos, por un lado, en seis dimensiones de estudio ajustadas a una escala de respuesta escalar tipo Likert (1: Totalmente de Acuerdo a 4: Totalmente en Desacuerdo) y por otro, en una séptima dimensión que recaba información cualitativa sobre sugerencias docentes de mejora del citado abandono escolar. Finalmente, y en referencia al análisis de fiabilidad ejecutado, se apunta la obtención de un valor de Alfa de Cronbach de .9731 para este cuestionario.

### **2.3. Análisis de datos**

En este trabajo se presentan resultados específicamente referidos a la “*adaptación escolar de los/as estudiantes en riesgo de abandono escolar*”, habiéndose utilizado el programa de tratamiento estadístico de datos SPSS v.22 para realizar análisis de los ítems de corte descriptivo (tamaño muestral, medidas de tendencia central y variabilidad, de contingencia y regresión).

### **3. Resultados obtenidos**

En este apartado, y como se sintetiza en la Tabla 1, se incluyen los resultados obtenidos a raíz del análisis de las variables incluidas en las dimensiones de estudio anteriormente indicadas —adaptación escolar del alumnado— recogiendo para cada uno de los ítems analizados, las puntuaciones correspondientes al tamaño muestral, media, desviación típica y distribución porcentual de las respuestas aunando las opciones de “Totalmente de Acuerdo y Acuerdo” (TA+A) y “Totalmente en Desacuerdo y Desacuerdo” (TD+D).

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos sobre la dimensión adaptación escolar del alumnado en riesgo de abandono escolar*

<b>El profesorado considera que el alumnado se encuentra en riesgo de abandono porque...</b>					
	<b>N</b>	<b>TA+A</b>	<b>TD+D</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>Sx</b>
No recibe apoyos educativos del barrio y/o entorno educativo	111	39,6%	60,3%	2.68	.855
Se aburre en el centro escolar	109	63,3%	36,7%	2.21	.840
Experimenta un sentimiento de frustración al asistir y/o permanecer en el centro escolar	109	62,4%	37,6%	2.28	.783
Vive un sentimiento de desagrado por asistir y/o permanecer en el centro escolar	107	72,9%	27,1%	2.00	.880

### **3.1. No recepción por parte del alumno de apoyos educativos del barrio y/o entorno educativo como factor condicionante del riesgo de abandono escolar**

Una de las primeras variables de estudio informa sobre las posibilidades educativas del barrio o entorno en que reside este alumnado, observándose que un 39,6% del profesorado estima que éste *no ofrece ningún apoyo de tipo educativo*, defendiendo; sin embargo, la opinión contraria el 60,3% de la muestra (N=111;  $\bar{x}$  =2.68; Sx=.855). Partiendo de los análisis correlacionales efectuados, se concluye que el sector docente que detecta carencias en el entorno inmediato de residencia del menor (familia, barrio y comunidad) expone argumentos como los siguientes: 1) inexistencia o escasez de actividades motivadoras y atractivas para realizar en el tiempo libre y de ocio o bien, 2) ausencia o escasez de instalaciones y/o servicios públicos de carácter cultural: bibliotecas, centros sociales o de estudio, polideportivos, asociaciones (juveniles, de adultos, etc.), telecentros gratuitos, espacios verdes y de recreo, etc. No obstante, como se aprecia, más de la mitad de la muestra del profesorado confía en la efectiva disponibilidad de dichos apoyos educativos, justificándose entonces la situación de riesgo de abandono con aspectos preferentemente relacionados con la tipología, estructura y dinámica familiar, así como con rasgos actitudinales y de personalidad del propio alumnado.

En otro orden de cosas, y fruto del desarrollo de *análisis de contingencia*, no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables de clasificación incluidas en el cálculo, a saber: *pais de procedencia* ( $\chi^2$ = 12.091; p=.208); *género* ( $\chi^2$ =.209; p=.976); *años de experiencia docente* ( $\chi^2$ = 5.708; p=.769); *años de permanencia en el centro actual* ( $\chi^2$ =2.136; p=.989) y *actividad docente actual desempeñada* ( $\chi^2$ =5.585; p=.471). Se advierte con ello una tendencia de pensamiento semejante y homogénea entre los/as docentes encuestados/as a este respecto.

**Tabla 2**

*Análisis de contingencia con respecto a la variable el profesorado considera que el alumnado está en riesgo de abandono escolar porque el barrio o entorno educativo no ofrecen apoyos educativos*

(Escala: 1–TA, 2–DA, 3–D y 4–TD)					
VARIABLES DE CLASIFICACIÓN	N	$\bar{x}$	Sx	$\chi^2$	p
País de procedencia	111	2.68	.855	12.091	.208
Género				.209	.976
Años de experiencia docente				5.708	.769
Años de permanencia en el centro actual				2.136	.989
Actividad docente actual desempeñada				5.585	.471

Finalmente, en los **análisis de regresión**<sup>3</sup> se obtiene un modelo (ver Tabla 3) que, integrado por cinco variables, explica el 87,2% de la varianza de la variable dependiente: el profesorado considera que el alumnado se encuentra en riesgo de abandono escolar porque el barrio o entorno en que vive no ofrece apoyos educativos (39,6% de la muestra de acuerdo).

**Tabla 3**

*Modelo predictor de la variable el profesorado considera que el alumnado está en riesgo de abandono escolar porque el barrio o el entorno en que vive no ofrece apoyos educativos*

Resumen del modelo									
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos del cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. del cambio en F
1	,683	,466	,442	,660	,466	19,234	1	22	,000
2	,832	,692	,663	,513	,226	15,400	1	21	,001
3	,896	,803	,774	,421	,111	11,260	1	20	,003
4	,928	,862	,833	,361	,059	8,107	1	19	,010
5	,949 <sup>e</sup>	,900	,872	,316	,038	6,860	1	18	,017

Nota: <sup>e</sup> Variables predictoras (Constante). El profesor considera que el/la estudiante está en riesgo de abandono escolar porque el profesorado no ofrece *feedback* positivo cuando lo merece. El profesor considera que el/la estudiante está en riesgo de abandono escolar porque tiene dificultades de aprendizaje. El profesor considera que el/la estudiante está en riesgo de abandono escolar porque pertenece a familias socialmente desfavorecidas. El profesor considera que el/la estudiante está en riesgo de abandono escolar porque ha tenido amonestaciones o sanciones en el centro. El profesor considera que el/la estudiante está en riesgo de abandono escolar porque no participa en ninguna toma de decisiones.

<sup>3</sup> Como el/la lector/a advertirá, en la realización de estos análisis se han incluido como posibles variables predictoras, todas las que integran el cuestionario (un total de 31 cuestiones) con el objetivo de poder obtener una visión más holística de estas temáticas, así como una información más precisa y argumentada de las asociaciones entre ítems.

Así, tal como se desprende de la tabla superior, la variable que mayor poder explicativo tiene, 44,2% de la varianza,<sup>4</sup> de la percepción docente referida a la no existencia de apoyos educativos en el barrio o en el entorno (variable dependiente), es la que subraya que el colectivo docente no ofrece un *feedback* positivo cuando el alumnado manifiesta un comportamiento, actitud o comentario que le hace merecedor de éste. Afortunadamente, esta falta de respuesta motivadora parece caracterizar solamente a un 16,1% de la muestra.

La siguiente variable que se incluye en el modelo relaciona curiosamente la citada falta de apoyos educativos del barrio de residencia con la existencia de dificultades de aprendizaje (idea compartida por el 81% del profesorado). Consideramos que este dato es relevante al informar sobre una espiral en la que el alumnado, poco o nada, podría hacer ante su estudio o aprendizaje más allá de lo realizado dentro del instituto, no teniendo recursos de apoyo o acompañamiento a los que acceder para compensar dichas problemáticas. Con ello, la situación de fracaso e incluso la tasa de absentismo activo o pasivo se tornaría mucho más compleja, agravándose en consecuencia, el riesgo de abandono prematuro de los estudios.

Además de estos aspectos, en el análisis de regresión se explica la falta de recursos y apoyos educativos del barrio con la pertenencia del/a adolescente a familias socialmente desfavorecidas, posicionándose de acuerdo con esta afirmación el 82,6% de los/as docentes. Se aprecia claramente pues, la relación e influencia mutua entre las características y particularidades del microsistema (familia) y del exosistema (barrio/comunidad), en lo que se refiere a la educación, aprendizaje y desarrollo integral del sujeto.

Al tenor de estos resultados se concluye que la percepción docente de no disfrute de apoyos educativos por parte del entorno se ajusta a un perfil, ejercicio parental e implicación educativa familiar y comportamental y de aprendizaje del/a adolescente, nada satisfactorio y alejado del compromiso y motivación hacia los estudios, aspectos que a su vez se encuentran claramente en la base del fracaso escolar y, consecuentemente, en la antesala de una desvinculación temprana con el sistema educativo sin haber obtenido la titulación de Graduado en Educación Secundaria. Las dos últimas variables de este modelo predictor aluden, tanto a la imposición de amonestaciones y sanciones al/la estudiante por parte del centro escolar —situación corroborada por el 37,2% del profesorado— como a la no implicación del/a menor en los procesos de toma de decisiones. Esta circunstancia, percibida por el 29,5% de la muestra, informa sobre la necesidad de atender la esfera emocional de éstos/as trabajando, por ejemplo, competencias socioemocionales que redunden en un adecuado autoconcepto, seguridad y confianza en sí mismos y en su capacidad (autoestima), tendencia a colaborar con sus compañeros/as y con el profesorado y reconocimiento del valor del esfuerzo y compromiso personal con su aprendizaje y educación.

### ***3.2. Aburrimiento del alumnado en el centro escolar como factor condicionante del riesgo de abandono escolar***

Asimismo, en la investigación se han sometido a estudio otros factores que podrían estar influyendo en el surgimiento de este riesgo. Una de estas variables plantea al equipo docente la posibilidad de que el/la estudiante experimente un ***aburrimiento en el centro escolar***, idea que es compartida por el 63,3% de estos/as (N=109;  $\bar{x}$  =2.21;  $S_x$ =.840). Aunque los análisis efectuados también indican que un 36,7% de la muestra sostiene una

4 Procurando una mayor rigurosidad analítica, se consideran los valores correspondientes a la R cuadrado corregida.

opinión contraria, no puede obviarse el hecho de que más de la mitad del profesorado parece haber desarrollado la creencia de que el aburrimiento y la falta de atractivo del centro son claras causas justificativas del riesgo de abandono en que se encuentran inmersos estos discentes.

Por su parte, estas creencias ejercen notables influencias en el signo de las expectativas que el/la docente forja sobre cada estudiante, motivo por el que se ha procedido a ejecutar **análisis de contingencia** para determinar la posible presencia de diferencias estadísticamente significativas. Así, como refleja la Tabla 4, éstas se descartan en variables como las siguientes: **género** ( $\chi^2=2.994$ ;  $p=.339$ ); **años de experiencia docente** ( $\chi^2=15.686$ ;  $p=.074$ ); **años de permanencia en el centro actual** ( $\chi^2=9.669$ ;  $p=.378$ ) y **actividad docente desempeñada** ( $\chi^2=10.191$ ;  $p=.117$ ).

**Tabla 4**

*Análisis de contingencia con respecto a la variable el profesorado considera que el alumnado está en riesgo de abandono escolar porque se aburre en el centro escolar*

(Escala: 1-TA, 2-DA, 3-D y 4-TD)					
Variables de Clasificación	N	$\bar{x}$	Sx	$\chi^2$	p
<b>País de procedencia</b>	101	2.21	.840	<b>43.525</b>	<b>.000</b>
Género				2.994	.393
Años de experiencia docente				15.686	.074
Años de permanencia en el centro actual				9.669	.378
Actividad docente actual desempeñada				10.191	.117

Tales diferencias, sin embargo, sí son apreciables al considerar el **país de procedencia** del profesorado ( $\chi^2=43,525$ ;  $p=.000$ ), pudiendo afirmarse que si se estudian los países de forma independiente, el colectivo docente holandés está mayoritariamente de acuerdo con la afirmación de que el alumnado en riesgo de abandono escolar se aburre en el centro educativo (100% de grado de acuerdo al respecto). Por peso porcentual le sigue el profesorado de nacionalidad chipriota (85,4% posicionado de acuerdo con esta idea), el español (estando de acuerdo el 77%) y el austriaco, país donde sólo el 31% de los docentes parece vincular el riesgo de desvinculación con un sentimiento de aburrimiento en el centro.

Profundizando en los análisis, y habiéndose detectado relaciones significativas con el ítem de estudio en los cálculos correlacionales previos realizados, cabe señalar que los **análisis de regresión** arrojan la obtención de un modelo predictivo integrado por ocho ítems que explica prácticamente la totalidad (97%) de la varianza de la variable “*El alumnado se encuentra en riesgo de abandono escolar porque se aburre en el centro*”. Esta opinión, como se expuso, era compartida por el 63,3% de la muestra (ver Tabla 5).

**Tabla 5**

*Modelo predictor de la variable el profesorado considera que el alumnado está en riesgo de abandono escolar porque se aburre en el centro escolar*

Resumen del modelo									
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos del cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. del cambio en F
1	,891	,794	,785	,431	,794	84,994	1	22	,000
2	,930	,864	,851	,358	,070	10,795	1	21	,004
3	,948	,898	,883	,318	,034	6,655	1	20	,018
4	,960	,922	,906	,285	,024	5,958	1	19	,025
5	,970	,942	,925	,254	,019	5,940	1	18	,025
6	,978	,956	,940	,227	,014	5,395	1	17	,033
7	,983	,967	,953	,202	,011	5,469	1	16	,033
8	,990 <sup>h</sup>	,981	,970	,160	,014	10,485	1	15	,006

Nota: <sup>h</sup> Variables predictoras (Constante). El profesor considera que el/la estudiante está en riesgo de abandono escolar porque se siente frustrado/a en el instituto. El profesor considera que el/la estudiante está en riesgo de abandono escolar porque el profesorado tiene dificultades para comunicarse con él/ella. El profesor considera que el/la estudiante está en riesgo de abandono escolar porque el barrio o el entorno en que vive no ofrece apoyos educativos. El profesor considera que el/la estudiante está en riesgo de abandono escolar porque el profesorado muestra baja tolerancia hacia alumnos/as «difíciles». El profesor considera que el/la estudiante está en riesgo de abandono escolar porque el profesorado carece de formación para apoyarle. El profesor considera que el/la estudiante está en riesgo de abandono escolar porque está influenciado/a por amigos que también abandonaron los estudios. El profesor considera que el/la estudiante está en riesgo de abandono escolar porque el profesorado no tiene formación suficiente para ayudarle a afrontar sus circunstancias. El profesor considera que el/la estudiante está en riesgo de abandono escolar porque el profesorado no innova/modifica sus estrategias de enseñanza para reducir su riesgo de abandono.

Tal y como se observa, la variable que según los análisis es capaz de explicar en mayor medida, concretamente el 78,5% de la varianza, de la percepción de aburrimiento en clase es la referida a la existencia de un sentimiento de frustración en estos estudiantes, afirmación apuntada por el 62,4% del profesorado. Este sentimiento, como se desprende de los análisis correlacionales ejecutados, contribuye a que el estudiante desarrolle paulatinamente una actitud de rechazo o incluso de evitación, no sólo hacia el centro escolar, sino también hacia los estudios. Con ello, es entonces relevante conocer los motivos que se encuentran en la base explicativa de esta percepción de frustración, máxime cuando pueden estar confluyendo rasgos ligados con la evolución cognitiva y emocional que caracteriza a la etapa adolescente.

Otras variables explicativas conceden protagonismo al docente, vinculando el aburrimiento de estos estudiantes, primeramente, con la existencia de dificultades de comunicación del profesorado hacia este alumnado (47,2% de grado de acuerdo con esta afirmación), así como con la percepción docente referida a una carencia de formación, tanto para apoyar

a estos/as adolescentes, idea apuntada por el 35,7% de los docentes, como para ayudarles a afrontar sus circunstancias personales, académicas, familiares, etc. Un 53% se declara de acuerdo con este hecho. Ambos aspectos podrían explicar, en definitiva, la baja tolerancia advertida en el profesorado hacia este colectivo de estudiantes, corroborada por el 19,2% de la muestra, junto con la no modificación de las estrategias y metodologías docentes empleadas con miras a reducir la situación de riesgo, acción descartada sorprendentemente por el 38,2% de los/as docentes.

Finalmente, otras variables explicativas del modelo, desde la perspectiva del profesorado, son primeramente, el ítem previo que informa sobre la inexistencia de apoyos educativos en el barrio o entorno en que reside el/la menor, consideración compartida por el 39,6%. En segundo lugar se menciona la posible influencia no positiva que ejercen amigos que han abandonado previamente los estudios (cuestión apuntada por el 79,7% del profesorado). Se refleja en este punto, desde la óptica docente, la notable influencia que el grupo de amigos o de iguales ejerce en el/la chico/a en lo concerniente al desarrollo social y académico, especialmente si éste se encuentra en la etapa de la adolescencia.

### 3.3. Sentimiento de frustración del alumnado en el centro escolar como factor condicionante del riesgo de abandono escolar

Continuando con la revisión de factores que participan en la explicación de la adaptación escolar, se obtiene que el 62,4% de los/as docentes encuestados/as estima que este colectivo de estudiantes *se siente* realmente *frustrado en el instituto*, sentimiento que, como el previamente apuntado, repercute en el mencionado riesgo de abandono ( $N=109$ ;  $\bar{x}=2.28$ ;  $Sx=.783$ ). No obstante, y a pesar de que la mayoría del profesorado aprecia esta frustración, sobresale otro 37,6% que sostiene la consideración contraria.

Así las cosas, y con el objetivo de determinar la posible existencia de diferencias significativas con alguna de las variables de clasificación consideradas en la investigación, tal y como aparece recogido en la Tabla 6, se han efectuado *análisis de contingencia* que permiten descartar tales asociaciones al considerar las variables *género* ( $\chi^2=4.473$ ;  $p=.215$ ); *años de experiencia docente* ( $\chi^2=11.449$ ;  $p=.246$ ); *años de permanencia en el centro actual* ( $\chi^2=15.855$ ;  $p=.070$ ), así como *actividad docente desempeñada* ( $\chi^2=7.419$ ;  $p=.284$ ).

Tabla 6

*Análisis de contingencia con respecto a la variable el profesorado considera que el alumnado está en riesgo de abandono escolar porque se siente frustrado en el centro escolar*

(Escala: 1-TA, 2-DA, 3-D y 4-TD)					
Variabes de Clasificación	N	$\bar{x}$	Sx	$\chi^2$	p
<b>País de procedencia</b>	109	2.28	.783	<b>41.807</b>	<b>.000</b>
Género				4.473	.215
Años de experiencia docente				11.449	.246
Años de permanencia en el centro actual				15.855	.070
Actividad docente actual desempeñada				7.419	.284

Sin embargo, como se aprecia en la tabla superior, el **país de procedencia** del profesorado sí parece ser una variable que condiciona la existencia de dichas diferencias significativas ( $\chi^2=41,807$ ;  $p=.000$ ), estando de acuerdo con que el alumnado, que se encuentra en

riesgo de abandono escolar, se siente frustrado en el centro, la totalidad del profesorado holandés. Idéntica consideración es compartida por el 80% del profesorado español, el 68% del austriaco y el 43,6% del de nacionalidad chipriota.

Además, y tomando como referencia la serie de variables que entablan relaciones significativas con el ítem referido a que el profesorado sostiene que *estos/as estudiantes se encuentran en riesgo de abandono escolar porque se sienten frustrados en el centro* (afirmación defendida por el 62,4% del colectivo docente), es oportuno indicar que la realización de **análisis de regresión** determina la obtención de un modelo predictivo que, integrado por cuatro variables, explica el 92,4% de la varianza de la variable dependiente a la que acabamos de aludir. La Tabla 7 ilustra este modelo predictor.

**Tabla 7**

*Modelo predictor de la variable el profesorado considera que el alumnado está en riesgo de abandono escolar porque se siente frustrado en el centro escolar*

Resumen del modelo									
Mo- delo	R	R cua- drado	R cua- drado corre- gida	Error típ. de la esti- mación	Estadísticos del cambio				
					Cam- bio en R cua- drado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. del cambio en F
1	,891	,794	,785	,447	,794	84,994	1	22	,000
2	,934	,873	,860	,360	,078	12,887	1	21	,002
3	,959	,920	,908	,293	,047	11,769	1	20	,003
4	,968 <sup>d</sup>	,938	,924	,265	,018	5,402	1	19	,031

Nota: <sup>d</sup> Variables predictoras (Constante). El profesor considera que el/la estudiante está en riesgo de abandono escolar porque se aburre en el centro. El profesor considera que el/la estudiante está en riesgo de abandono escolar porque el barrio o el entorno en que vive no ofrece apoyos educativos. El profesor considera que el/la estudiante está en riesgo de abandono escolar porque el profesorado muestra baja tolerancia hacia alumnos/as «difíciles». El profesor considera que el/la estudiante está en riesgo de abandono escolar porque el profesorado no tiene formación suficiente para ayudarle a afrontar sus circunstancias.

Entre estas cuatro variables sobresale, por su notorio poder explicativo (78,5% de la varianza de la variable dependiente), la referente a que el alumnado se aburre en el centro escolar, comentada por el 63,3% de la muestra docente. Si bien, como indicamos al comentar dicha variable, pueden ser varios los motivos desencadenantes de este aburrimiento, lo que sí parece estar claro es que, el alumnado vivencia una desmotivación y apatía hacia todo lo relacionado con su educación y estudio. Cabría entonces plantear la conveniencia de facilitar que las instituciones académicas ofrezcan prácticas educativas más dinámicas, atractivas, motivadoras y coherentes con las necesidades de este colectivo, actuando a nivel de metodología didáctica y estilos positivos de comunicación en el aula. Parece lógico pensar que la obtención de bajos rendimientos académicos ahonda aún más la desmotivación del alumnado, contribuyendo, igualmente, a esta actitud tediosa del alumnado el sentimiento de que, efectivamente, la formación académica no entra en sus planes de futuro más próximo. Le siguen, por peso explicativo, ítems como la creencia

docente de que el barrio o entorno en que reside el estudiante no ofrece apoyos educativos (afirmación ante la que el 39,6% del profesorado se declaraban de acuerdo), lo que unido al sentimiento de aburrimiento, desemboca en una espiral que se retroalimenta en la negatividad y toma de distancia con respecto al centro escolar.

Estos/as profesionales también manifiestan su baja tolerancia hacia el alumnado calificado como «difícil» —cuestión planteada por el 19,2%—, tal vez debido a la existencia de dificultades de comunicación con estos estudiantes o bien, simplemente, al hecho de que es consciente de que, efectivamente, carece de la formación suficiente y adecuada para ayudar al estudiante a que afronte sus circunstancias, idea apuntada por el 53% del colectivo docente. De estos planteamientos se deriva la necesidad de formar al profesorado en una amplia variedad de temáticas y pautas viables de implementación en el aula que, en definitiva, contribuyan a una mejor relación y comprensión de este colectivo en riesgo de abandono.

### 3.4. Desagrado del alumnado por asistir y permanecer en el centro como factor condicionante del riesgo de abandono escolar

El último de los ítems que se abordará en este artículo informa sobre la convicción docente de que a estos/as estudiantes en riesgo de abandono escolar **no les gusta asistir ni permanecer en el centro escolar** (72,9% de acuerdo al respecto), discrepando de la misma un 27,1% del sector del profesorado de la muestra (N=107;  $\bar{x}$  =2.00;  $S_x$ =.880). En cualquier caso, en la base explicativa de este desagrado, se localizan el interés, dedicación y actitud ante el estudio, así como la predisposición a comunicarse y relacionarse, de manera positiva, con el profesorado y los compañeros, aspectos todos ellos condicionados por la inexistencia o limitada motivación por estar en las aulas. Avanzando en la realización de **análisis de contingencia**, se descarta la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre esta variable y las siguientes de clasificación (ver Tabla 8): género ( $\chi^2=4.079$ ;  $p=.253$ ); años de experiencia docente ( $\chi^2=14.278$ ;  $p.116$ ); años de permanencia en el centro actual ( $\chi^2=12.263$ ;  $p=.199$ ) y actividad docente desempeñada ( $\chi^2=11.470$ ;  $p=.075$ ).

**Tabla 8**

*Análisis de contingencia con respecto a la variable el profesorado considera que el alumnado está en riesgo de abandono escolar porque no le gusta el centro escolar*

(Escala: 1-TA, 2-DA, 3-D y 4-TD)					
Variables de Clasificación	N	$\bar{x}$	$S_x$	$\chi^2$	p
<b>País de procedencia</b>	107	2.00	.880	<b>38.405</b>	<b>.000</b>
Género				4.079	.253
Años de experiencia docente				14.178	.116
Años de permanencia en el centro actual				12.263	.199
Actividad docente actual desempeñada				11.470	.075

Tales diferencias significativas, sin embargo, sí han emergido en la variable **país de procedencia** ( $\chi^2=38.405$ ;  $p=.000$ ), en función de la cual el profesorado que se ubica en la opción de respuesta «totalmente de acuerdo + de acuerdo», se distribuye de la siguiente manera: 96,6% de nacionalidad chipriota; 60,2% austriaca; 25,9% española y 17,1% holandesa.

Tomando como referencia la matriz correlacional obtenida, se ha avanzado en la ejecución de *análisis de regresión*, a fin de conocer con mayor precisión cuáles son las variables que podrían explicar la variación del ítem alusivo a que *el profesorado considera que el alumnado se encuentra en riesgo de abandono escolar porque no le gusta asistir al centro escolar* (idea compartida por el 72,9% de los sujetos). Como ilustra la Tabla 9, el modelo predictivo obtenido está integrado por dos variables que explican el 84,6% de la varianza del citado ítem.

**Tabla 9**

*Modelo predictor de la variable el profesorado considera que el alumnado está en riesgo de abandono escolar porque no le gusta asistir ni estar en el centro escolar*

Resumen del modelo									
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos del cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. del cambio en F
1	,869 <sup>a</sup>	,755	,744	,472	,755	67,719	1	22	,000
2	,927 <sup>b</sup>	,860	,846	,366	,105	15,653	1	21	,001

Nota: <sup>a</sup>=Variables predictoras (Constante). El profesor considera que el/la estudiante está en riesgo de abandono escolar porque no alcanza los mínimos en las pruebas que realiza.

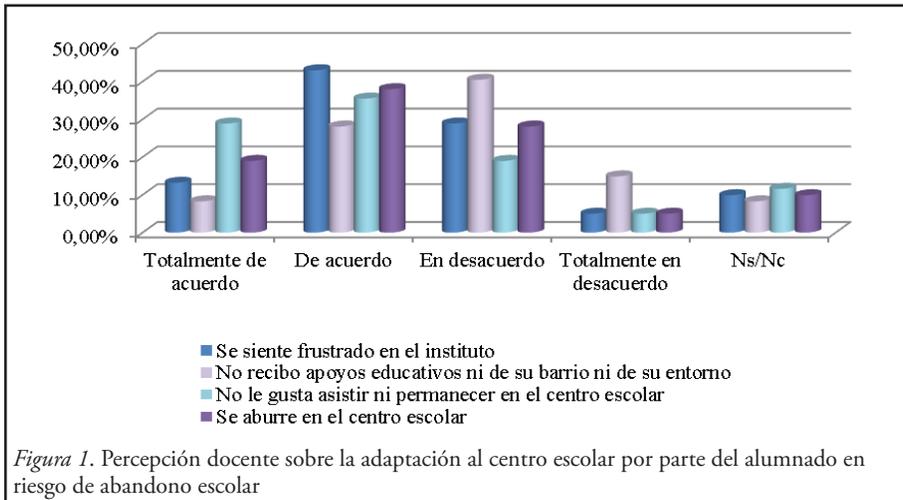
<sup>b</sup>= Variables predictoras (Constante). El profesor considera que el/la estudiante está en riesgo de abandono escolar porque no alcanza los mínimos en las pruebas que realiza. El profesor considera que el/la estudiante está en riesgo de abandono escolar porque se siente incómodo/a recibiendo clases de apoyo.

Como se observa en la tabla precedente, la variable con mayor peso explicativo es el ítem que informa sobre la no consecución de unas puntuaciones mínimas y, por tanto, aptas o que impliquen la calificación de aprobado en las pruebas de evaluación efectuadas, afirmación sostenida por el 83,7% de la muestra. Es patente pues la relevancia que las calificaciones o el rendimiento representan en la motivación y actitud de los estudiantes hacia la educación y el centro escolar. En este caso, el paso siguiente pasaría por profundizar en los análisis que determinan si dichas puntuaciones se deben a una falta de esfuerzo o estudio del/a menor, a dificultades de comprensión, metodologías de enseñanza inadecuadas, carencia de apoyo en el estudio, etc.

Por su parte, otra de las variables explicativas revela que, a juicio del profesorado, este alumnado se siente incómodo recibiendo clases de apoyo, 28,8% de grado de acuerdo a este respecto. Por lo tanto, en esta variable los cálculos advierten sobre la existencia de un doble rechazo hacia el centro, también advertido en los análisis correlacionales desarrollados: 1) el desencadenado por las bajas calificaciones y no consecución de puntuaciones mínimas en las pruebas de evaluación y, 2) el derivado de la incomodidad al recibir clases de apoyo, lo que supone un agravamiento de la situación de partida que generará un mayor rechazo hacia el centro escolar.

A modo de síntesis de esta dimensión, alusiva al estudio y comprensión de la adaptación escolar del alumnado en riesgo de abandono prematuro de los estudios, se ha confeccio-

nado la Figura 1 donde se resumen de manera comparativa los porcentajes de respuesta alcanzados en cada uno de los ítems analizados en la misma.



#### 4. Discusión y conclusiones

Una vez expuestos, desde un punto de vista analítico, algunos de los aspectos a considerar en la comprensión y explicación de la adaptación escolar, ante episodios de fracaso y riesgo de abandono prematuro de los estudios, y con el propósito de facilitar la comprensión y la lectura de los mismos, este apartado se articulará en torno a tres dimensiones o bloques de información: 1) labor docente, 2) esfera relacional e interaccional en el aula y centro y, 3) desmotivación y aburrimiento del alumnado en el mismo.

Se comienza señalando, que la creencia docente de que este colectivo de estudiantes se encuentra en riesgo de abandono escolar porque el barrio o entorno en que vive no le proporciona recursos educativos remite, primera y directamente, al ámbito y dinámicas familiares, sobresaliendo la pertenencia a familias de inmigrantes y/o socialmente desfavorecidas, desatención parental de los hijos, falta de implicación educativa familiar, etc. Conforme estos hallazgos parece clara la falta de apoyo social de que disfrutaron estos/as adolescentes a juicio del profesorado, al entender que dicho concepto representa “*el proceso por el cual los recursos en la estructura social permite satisfacer necesidades en situaciones cotidianas y de crisis*” (Lin & Ensel, 1989; citados por Gracia, 1997, p. 26). Asimismo, en referencia a la satisfacción y actitud del alumnado hacia el centro escolar, nuestra investigación corrobora que estos/as estudiantes se sienten frustrados, no aceptados y marginados en el centro escolar.

##### 4.1. Labor docente

En otro orden de cosas, y en alusión directa al *trabajo docente* desarrollado con los/as discentes, se ha encontrado que respecto a la metodología, el sector del profesorado justifica el riesgo de abandono con el hecho de que ésta es inadecuada al no innovarse las estrategias de enseñanza, al tender a no permitir que el/la estudiante se exprese en clase, al no apostar por el trabajo cooperativo, al no animarles a participar en el aula, no introducirse modificaciones metodológicas para reducir el riesgo, ni tampoco adaptaciones curriculares que permitan responder a las necesidades específicas de los adolescentes,

etc. Aunando todos estos aspectos, se advierte con claridad, el papel protagonista que desempeña el profesorado y la propia institución escolar a la hora de propiciar una motivación del alumnado en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Este aspecto apunta a que el propio centro escolar puede favorecer “*los sentimientos de inutilidad y absurdo, así como la apatía y el aburrimiento*” (Equipo Metra, 2003, p. 154). En líneas generales se apunta como interesante ofrecer oportunidades de desarrollo de un aprendizaje autónomo, activo y cooperativo en el aula que responda a los intereses reales y motivación de estos/as adolescentes.

También concurren dificultades para comunicarse y entender las perspectivas de estos/as chicos/as y una notable percepción de carencia de formación para ayudarles a afrontar sus circunstancias personales. Se puede observar entonces que tal vez, condicionado por unas pobres expectativas de progreso académico y/o personal del estudiante al considerar las características de la familia y/o del barrio en que reside, el profesorado puede ver condicionada su práctica y relación entablada con este alumnado, padeciendo en ocasiones un estrés o quemazón profesional y personal. Una posible solución podría radicar, igualmente, en propiciar oportunidades para que el colectivo docente disfrute de un apoyo social procedente de personas del ámbito laboral o extralaboral y con ello se proteja frente a los potenciales eventos estresantes (Francescato, Tomai & Mebame, 2006).

Continuando con la revisión del papel docente, y en relación a la *actitud* manifestada hacia este alumnado, el profesorado declara resistirse a apoyar al alumnado «diferente» para que se integre en el sistema educativo, mostrando una baja tolerancia hacia este sector del estudiantado y desarrollando, en general, unas bajas expectativas hacia el mismo. Este hecho se podría explicar en parte, y como explícitamente apuntan, a la carencia de formación que les permita ayudarles. Además, en consonancia con las expectativas académicas proyectadas sobre este alumnado, se advierte que un gran sector del profesorado es partidario de la idea alusiva a que no hay opciones educativas adecuadas a la edad de estos adolescentes, al no entrar en los planes de futuro de éstos/as la formación académica. Aunando todos los comentarios previos, es de esperar que el alumnado manifieste, en consonancia, una actitud semejante a la de sus profesores/as, produciéndose entonces una espiral en la que, de no introducirse algún cambio a nivel de pensamiento o modo en que una o ambas partes perciben la realidad —nos referimos en definitiva al mundo de las creencias personales—, se generará un proceso de retroalimentación constante que, previsiblemente, agravará no sólo la situación de riesgo de abandono en que se encuentra el/la chico/a, sino que también minará la motivación del propio profesorado y la calidad de relación y comunicación existente entre docentes, discentes y, con ello, también con las familias (Redding, 2000). En esta línea argumental, Guitart (2002) subraya la asociación entre la actitud del profesorado y la conexión emocional con los/as estudiantes, talante que debería ser especialmente cuidado por quienes desempeñan labores educativas. Así pues, “*la actitud que el profesorado tiene en relación con el objeto de aprendizaje y el interés y la valoración que manifieste o deje traslucir es otro factor que posibilita la relación afectiva del alumno o la alumna con la actitud*” (p. 134).

Así, y pensando en la concurrencia de estos aspectos, así como en las variantes que puede adoptar el apoyo a estos/as estudiantes con miras a apostar por una óptima adaptación escolar, Osterman (1998), citado por Caso y Hernández (2010) recuerda y advierte que el desarrollo de un sentimiento de pertenencia al centro se asocia con “*el rendimiento académico y con los procesos psicológicos que inciden en el éxito escolar, a motivos y actitudes académicas, a actitudes personales y sociales y a niveles de compromiso e involucración personal*” (p. 149).

#### 4.2. *Esfera relacional–interaccional en el aula y centro escolar*

En este sentido, y con respecto a la *esfera relacional–interaccional*, el profesorado encuestado también corrobora la inexistencia de amistades en el centro que les sirvan, a estos/as estudiantes, de referente y apoyo socioemocional, así como también la inexistencia de apoyos por parte de compañeros a la hora de estudiar. Estas circunstancias, de relativo aislamiento social se acompañan, conforme los datos de nuestra investigación, por una escasa o nula participación en las actividades extraescolares del centro, lo que a su vez redundaría en ese distanciamiento de la cultura escolar y del importante capital social aquí generado. De estos datos se desprende la necesidad de conocer y salvaguardar el apoyo social en situaciones de abandono escolar en la medida en que éste *“tendría más bien un efecto de mediación entre el estrés y el desajuste psicosocial”* (Jiménez, Musitu & Murgui, 2005, p. 183). Así pues, se sugiere desarrollar iniciativas o campañas de divulgación dirigidas a las familias sobre los servicios y recursos del barrio o entorno más cercano al lugar de residencia del menor. Con ello, se estaría favoreciendo una verdadera *cooperación entre las familias, los centros escolares y la comunidad* (R–A. Martínez, Rodríguez & Gimeno, 2010), compensando, de este modo, una carencia o escasez individual familiar respecto al disfrute de estos recursos públicos. Se trata, en definitiva, de velar por una *justicia social, inclusión* (Booth, Simón, Sandoval, Echeita & Muñoz, 2015) y *equidad educativa* (Sánchez & Manzanares, 2017).

#### 4.3. *Desmotivación y aburrimiento del alumnado en el centro escolar*

En consonancia ahora con el *aburrimiento de este alumnado en el centro*, los datos concluyen que, la mayoría de los/as docentes, advierte en sus estudiantes claras señales de desmotivación, apatía y desgana en la realización de las actividades de aprendizaje y participación en las dinámicas del aula. Pensando en el alumnado que fracasa escolarmente o que se encuentra en riesgo de abandono prematuro de los estudios, Fernández et al. (2010) señalan que en estos casos, *“frente a la incapacidad, la alternativa es el gusto. Dicho de otro modo: no es que no sea capaz, es que no me gusta estudiar; no es que no puedo, es que no quiero”* (p. 137). Nuestros hallazgos también son apuntados por autores como R–A. Martínez y Álvarez (2005) y Cernadas y Pérez–Marsó (2014) al entender que la falta de motivación del alumnado en las aulas de Educación Secundaria es una de las máximas problemáticas que afectan a estos centros escolares. En este orden de cosas, Macías (2005) también ha encontrado, en una de sus investigaciones, que *“un 46% de los entrevistados piensa que el estudio, en general, le resulta aburrido”* (p. 705). Como ya se reseñó, conocer esta información resulta relevante en la medida en que la posesión de unas u otras creencias (máxime si éstas no son positivas), condiciona la manera en que el profesorado va desarrollando expectativas hacia el alumnado. Este hecho, a su vez, repercutirá y condicionará la actitud o comportamiento del profesorado hacia los/as discentes, prestándoles una atención más o menos frecuente y de mayor o menor calidad, efectuando o no adaptaciones curriculares, interesándose o no por contactar con su familia para animarla a que se implique en la educación, etc.

Por su parte y aludiendo a este espacio social y de interacción, Acosta (2008) alude al aburrimiento que viven muchos jóvenes *“en una sociedad con cotas cada vez mayores de bienestar económico en amplios sectores de la población, lo tienen todo sin haber tenido que luchar por ello”* (p. 107). Este estado actitudinal y comportamental influye, inevitablemente, en la actitud hacia el aprendizaje, en su rendimiento académico y en el proceso de adaptación escolar, generándose en consecuencia una gran preocupación, no ya sólo en el ámbito familiar o estrictamente escolar, sino también en el plano social. De acuerdo con estas

afirmaciones, y aludiendo a la desadaptación escolar que se desprende de nuestro estudio, otros autores, como Moreno (2005) corroboran nuestros hallazgos al declarar que el desinterés hacia lo escolar se materializa en *“falta de motivación hacia el aprendizaje, inasistencia al centro escolar y/o no establecimiento de relaciones interpersonales correctas o adecuadas con el resto de los compañeros y los profesores”* (p. 117). Efectuar una reflexión sobre estos aspectos se erige como una necesidad, especialmente cuando se alcanzan porcentajes cada vez más elevados de violencia en las aulas, no sólo de casos de acoso escolar —*bullying* o *ciberbullying*— (Cerezo & Rubio, 2017), sino también entre docentes y discentes, e incluso en el propio hogar, a través de la llamada violencia filio-parental (Aroca, 2013).

En conclusión y, como se ha podido observar en líneas previas, el aburrimiento en el centro escolar, parece ser la tónica general entre el alumnado en riesgo de abandono escolar, afirmación defendida no sólo por el colectivo docente, sino también por la tesis de Guzmán y Saucedo (2007) al apuntar la existencia de un notable sector de estudiantes en los que sobresale *“la sensación de que la vida está en otra parte, pero nunca en la escuela; lo que viven en la escuela es aburrimiento”* (p. 62). Algunas de las razones explicativas de estas creencias docentes podrían relacionarse, como se desprende de los cálculos correlacionales realizados, con la sensación de incapacidad a la hora de memorizar o adquirir nuevos aprendizajes, existencia de una baja autoestima o autoconcepto, falta de afán de superación personal, desmotivación ante el estudio o ante la vida en general de estos/as adolescentes, incidencia de dinámicas familiares no normalizadas, etc. Como puntualiza Alonso (2005) *“a medida que los niños se hacen mayores, la aparición de manifestaciones derrotistas aumenta (...) —en Secundaria— aumentan las conductas tendentes a la evitación del fracaso, las que defienden lo que se conoce como «desesperanza aprendida»”* (pp. 84–85). En cualquier caso, entendemos que la frustración no resulta positiva ni para el aprendizaje ni para una adecuada integración escolar, resultando entonces tan interesante como necesario, modificar su percepción distorsionada del centro o del profesorado, convirtiéndose este último en un agente cercano, de confianza y ayuda para los primeros, ya que si se atienden estas carencias socioemocionales, se aspira a garantizar un clima convivencial óptimo.

Por su sobresaliente significatividad, se cierra este artículo recuperando la labor y metodologías docentes, subrayando que aún perdura una enseñanza eminentemente magistral en los centros escolares de Educación Secundaria. Este hecho resulta un aspecto clave al analizar los episodios de riesgo y fracaso escolar, especialmente cuando se sabe que la naturaleza insatisfactoria de ésta redundará tanto en la frustración del profesorado como del alumnado, sobre todo porque este último *“no recibe una educación integral, tanto cognitiva como emocional y afectiva, que le permite enfrentarse con la vida real y cotidiana, con expectativas positivas de realización personal y no sólo profesional, lo cual redundará en el fracaso escolar”* (Seminario Permanente de Educación para la Paz, 2006, p. 24). Esta premisa deberá ser considerada en las planificaciones curriculares y en las intervenciones promovidas desde el centro escolar con el objetivo de introducir innovaciones y fomentar el aprendizaje significativo y constructivo. Se concluye reivindicando una atención prioritaria al desarrollo de estudios sobre adaptación escolar del alumnado, independientemente de que éste manifieste ciertos indicadores de fracaso escolar. Actuar desde la prevención parece ser, a todas luces, la opción más rentable desde un punto de vista educativo y social, corroborándose que la existencia de un apego adecuado al centro escolar, por parte de las y los estudiantes, promueve una mejora *“de actitudes hacia la escuela, junto con una mejora del comportamiento y desempeño en el colegio”* (M. I. Mena, Romagnoli & Valdés, 2009, p. 14).

**Referencias bibliográficas**

- Acosta, A. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. (pp. 11–30). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Álvarez, L. (2006). *Familia y abandono escolar. Importancia de la implicación familiar en el sistema educativo*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Álvarez, L. & Martínez, R.–A. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175–192.
- Álvarez, L. & Martínez, R.–A. (2017). Review of the Partnership Between School and Family: A Shared Responsibility as Quality Indicator. In J. A. González–Pienda, A. Bernardo, J. C. Nuñez & C. Rodríguez (eds.). *Factors Affecting Academic Performance*. (pp. 121–140). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Aroca, C. (2013). La violencia de hijos adolescentes contra sus progenitores. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 5, 12–30. doi: <https://doi.org/10.4995/reinad.2013.1571>
- Arteaga, B. & García, M. M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253–274.
- Bayón, S., Corrales, H. & Ogando, J. O. (2017). Los factores explicativos del abandono temprano de la educación y la formación en las regiones españolas. *Investigaciones Regionales – Journal of Regional Research*, 37, 99–117.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. & Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva: promoviendo el aprendizaje y la participación en los centros escolares: Nueva edición revisada y ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5–19.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cardoso, H.–A. (2001). Fracaso escolar, violencia y absentismo en la escuela obligatoria. *Revista de Estudios de Juventud*, (52), 9–14.
- Casali, A. (2013). Por una educación de calidad: referencias para la formación y el trabajo docente. *Temas de Educación*, 19(1), 25–42.
- Caso, J. & Hernández, L. (2010). Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: un estudio con adolescentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 145–159.
- Castejón, J. L. & Navas, L. (2009). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza en la Educación Secundaria*. Alicante: Club Universitario.

- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental Involvement on Student Achievement: A Meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. doi: 10.1016/j.edu-rev.2015.01.002
- Cerezo, F. & Rubio, F. J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española: un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113–126.
- Cernadas, A. & Pérez-Marsó, M. (2014). Un análisis del fracaso escolar en dos centros de Educación Secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(2), 122–131. doi:10.17979/reipe.2014.1.1.8
- Díaz, J.-M. (2016). Clima escolar, mediación y autoridad docente: el caso de España. *Temas de Educación*, 22(2), 305–315.
- Equipo Metra. (2003). *Análisis interdisciplinar de la situación de los menores con trastornos psíquicos*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Escudero, J. M., González, M. T. & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 41–64.
- Fernández, M., Mena, L. & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección de Estudios Sociales (29). Barcelona: Obra Social Fundación La Caixa.
- Francescato, D., Tomaí, M. & Mebane, M. E. (2006). *Psicología comunitaria en la enseñanza y en la orientación. Experiencias de formación: presencial y on-line*. Madrid: Narcea.
- García, E. M. & Magaz, Á. (2011). *EMA. Escala Magallanes de Adaptación: familiar, escolar, social y personal*. Madrid: COHS, Consultores en Ciencias Humanas.
- García, M., Casal, J., Merino, R. & Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, (361), 65–94. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135
- Garfaella, P.-R., Gargallo, L. B. & Sánchez, F. (2001). Medidas y estrategias para la reducción del absentismo escolar. *Estudios de Juventud*, (52), 27–36.
- González, M.-T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1). 1–15. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/art%C3%ADculo\_redalyc\_55140102.pdf
- González, S., García, M. d. P., Ruiz, F. & Muñoz, J. M. (2015). Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (España). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 226–245.

- Gracia, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Barcelona: Paidós.
- Grau, R., Pina, T. & Sancho-Álvarez, C. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. *Hekadamos. Revista Educativa Digital*, (9), 55–76.
- Guitart, D. R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Graó.
- Guzmán, C. & Saucedo, C. (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. Barcelona: Pomares.
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-analytic Assessment of the Strategies that Promote Achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. doi: 10.1037/a0015362
- Jiménez, T. I., Musitu, G. & Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36(2), 181–195.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Intervención Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 43–66.
- Macías, E. (2005). Consideraciones sobre los alumnos que abandonan el sistema escolar y las repercusiones sobre la formación de los profesores. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 701–713.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Documento de Trabajo (11). Madrid: Fundación Alternativas.
- Marchesi, A. & Hernández, C. (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. Martínez, R. & Martín, E. (2004). Estudio longitudinal sobre la influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 27(3), 307–323.
- Martínez, R.-A. & Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, (85), 127–146.
- Martínez, R.-A., Maganto, J. M., Cardona, M. C. & Jornet, J. M. (2010). Educación y fomento de la cohesión social. En A. Boza, J. M. Méndez, M. Monescillo & M. de la O. Toscano (coords.). *Educación, investigación y desarrollo social*. (pp. 103–134). Madrid: Narcea.
- Martínez, R.-A. Rodríguez, B. & Gimeno, J. L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias: estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 127–156.

- Mena, M.-I., Romagnoli, C. & Valdés, A.-M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas éticas en la escuela. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1–21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44713064006.pdf>
- Mendoza, E. (2017). Factores intra y extra escolares asociados al rezago educativo en comunidades vulnerables. *Alteridad*, 12(1), 79–91.
- Menéndez, S., Jiménez, L. & Lorence, B. (2008). Familia y adaptación escolar durante la infancia. *Revista de Educación*, (10), 97–110.
- Miñaca, M. I. & Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, (21), 203–220. doi: <https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7620>
- Moreno, F. X. (2005). *Los problemas de comportamiento en el contexto escolar*. Barcelona: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A. & Epstein, J. L. (2015). Relationships Between Perceived Parental Involvement in Homework, Student Homework Behaviors, and Academic Achievement: Differences Among Elementary, Junior High, and High School Students. *Metacognition and Learning*, 10(3), 375–406. doi: 10.1007/s11409-015-9135-5
- Pascual, B. & Amer, J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar: las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica*, (17), 137–156.
- Pérez-Esparrells, C. & Morales, S. (2012). El fracaso escolar en España: un análisis por comunidades autónomas. *Revista de Estudios Regionales*, (94), 39–69.
- Puig, J. M. (2003). Educación en valores y fracaso escolar. En A. Marchesi & C. Hernández (coords.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, (pp. 83–97). Madrid: Alianza Editorial.
- Ramo, Z. (2000). *Éxito y fracaso escolar. Culpables y víctimas*. Barcelona: Cisspraxis.
- Redding, S. (2000). *Familias y centros escolares*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación (IBE).
- Rué, J. (2003). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Secretaría General Técnica.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping Out. Why Students Drop Out of High School and what Can be Done About it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sánchez, J. & Manzanares, M. A. (2017). *Equidad y orientación en la Educación Secundaria*. Madrid: Arco/La Muralla.

- Santín, D. (2005). *Importancia de la familia en el rendimiento escolar. Antecedentes, técnicas de medición y propuestas de políticas públicas*. Madrid: Cinca.
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness. A Critical Review of the Knowledge Base*. Dordrecht: Springer.
- Seminario Permanente Educación para la Paz. (2006). *Educación emocional y violencia contra la mujer. Estrategias para el aula*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Tarabini, A. (2016). La exclusión desde dentro o la persistencia de los factores push en la explicación del abandono escolar prematuro. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, (3), 8–12.
- Tarabini, A. & Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: La LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa*, (23), 1–20. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/20/21>
- Vaquero, A. (2005). El abandono escolar temprano en España: programas y acciones para su reducción. *Revista Galega do Ensino*, 13(47), 1443–1464.
- Williams, S. & Donald, F. (2010). The School Counselor's Role in School Dropout Prevention. *Journal of Counseling and Development*, 88(2), 227–235.