



# REVISTA PRISMA SOCIAL N° 33 INCLUSIÓN, JUSTICIA SOCIAL Y DESARROLLO COMUNITARIO

DESAFÍOS Y DILEMAS PARA  
LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA  
AVANZADA EN LA ERA POSTCORONAVIRUS

2º TRIMESTRE, ABRIL 2021 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 183-201

RECIBIDO: 8/2/2021 – ACEPTADO: 9/3/2021

## APUNTES PARA LA LUCHA CONTRA LA EXCLUSIÓN DESDE LA COMUNIDAD SOCIO-EDUCATIVA

NOTES ON THE FIGHT AGAINST  
EXCLUSION FROM THE  
SOCIO-EDUCATIONAL COMMUNITY

---

ISABEL FERNÁNDEZ-MENOR / ISFERNANDEZ@UVIGO.ES

UNIVERSIDAD DE VIGO, PONTEVEDRA (GALICIA, ESPAÑA)

ÁNGELES PARRILLA LATAS / PARRILLA@UVIGO.ES

UNIVERSIDAD DE VIGO, PONTEVEDRA (GALICIA, ESPAÑA)

FINANCIACIÓN: ESTA INVESTIGACIÓN HA SIDO FINANCIADA A TRAVÉS DEL PROYECTO I+D+I «REDES DE INNOVACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL (RIIES)» DEL PLAN NACIONAL DE INVESTIGACIÓN DEL MINISTERIO DE ECONOMÍA Y COMPETITIVIDAD CON REFERENCIA EDU2015-68617-C4-3-R



prisma  
social  
revista  
de ciencias  
sociales

## RESUMEN

Uno de los grandes retos sociales actuales es la lucha contra los procesos de exclusión social y educativa. En esta lucha cobran fuerza los movimientos que conciben que caminar en la dirección inclusiva supone reconocer la capacidad de los colectivos y agentes implicados, para analizar, regular y desarrollar vías para mejorar y modificar su propia situación. Desde esta perspectiva se presenta un estudio participativo que asume la importancia que el sentido de pertenencia a la comunidad escolar tiene para prevenir la exclusión, el fracaso y el abandono escolar. El artículo presenta los resultados derivados del análisis de tres grupos de discusión desarrollados en el seno de un Grupo de Indagación Comunitario integrado por distintos representantes de una comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos y familias, de un centro escolar de secundaria en Pontevedra (España). El objetivo de estos grupos fue crear y desarrollar propuestas de mejora para fomentar el sentido de pertenencia de los y las estudiantes al centro educativo. Los resultados del análisis empírico identifican cuatro categorías que pueden ser consideradas como apuntes clave para incrementar el sentido de pertenencia en y desde la comunidad educativa. El artículo concluye analizando el impacto que la participación de los distintos agentes socio-comunitarios tiene sobre la creación de una comunidad educativa más inclusiva.

## PALABRAS CLAVE

*Inclusión educativa; sentido de pertenencia; educación secundaria; participación; grupos de discusión; metodología participativa.*

## ABSTRACT

One of the major social challenges of our time is the fight against the processes of social and educational exclusion. In this struggle, movements that believe that moving in an inclusive direction means recognising the capacity of the groups and agents involved to analyse, regulate and develop ways of improving and modifying their own situation are gaining strength. From this perspective, a participatory study is presented which assumes the importance of the sense of belonging to the school community in preventing exclusion, failure and school dropout. The paper presents the results derived from the analysis of three discussion groups developed within a Community Inquiry Team composed of different representatives of an educational community: students, teachers, managers and families, from a secondary school in Pontevedra (Spain). The aim of these groups was to create and develop proposals for improvement in order to foster students' sense of belonging to the school. The results of the empirical analysis identify four categories that can be considered as key points to increase the sense of belonging in and from the educational community. The article concludes by analysing the impact that the participation of different socio-community agents has on the creation of a more inclusive educational community.

## KEYWORDS

*Inclusion; sense of belonging; secondary education; participation; discussion groups; participative methodology.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Son muchos los informes nacionales e internacionales que han denunciado con preocupación el aumento de la desigualdad social en indicadores económicos, laborales y también educativos (FOESSA, 2019; Save the children, 2018). Es esta una situación que no es ajena a lo que ocurre en otros países de la Unión Europea (OCDE, 2019). En este escenario España ocupa el tercer puesto entre los países de la UE en número de jóvenes que ni estudian ni trabajan (18,2%), habiéndose incrementado hasta casi 4 puntos este porcentaje a causa de la crisis económica provocada por el COVID-19. Los datos recientes sobre abandono escolar prematuro abundan en esta cuestión, la tasa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación, aunque ha seguido una tendencia descendente en estos últimos años, sigue situándose significativamente por encima de la media europea (un 17,3% frente a un 10,2% en 2019).

Los riesgos de exclusión son cada vez mayores, la amenaza de exclusión se cierne, como señala Castel (2014), cada vez más sobre personas, grupos y jóvenes que antes no habrían estado en situación de vulnerabilidad. La exclusión a la que se ven sometidos estos jóvenes es multidimensional y tiene el carácter de un proceso, no es ni puntual ni estática. El sistema educativo y su engranaje puede jugar un papel determinante en este proceso que puede concluir en la exclusión o por el contrario revertir la situación y avanzar hacia la inclusión. Pero, con frecuencia, lejos de actuar como un nivelador, compensando las desigualdades, el sistema educativo ha actuado manteniendo la ventaja de unos grupos sobre otros (Major y Machin, 2018).

Ante esta situación un cuerpo creciente de estudios e investigaciones trata de identificar y estudiar los procesos y perfiles de los y las jóvenes que son segregados/as o marginados/as del sistema educativo. Sin embargo, como Daniels *et al.* (2019) señalan, situar las razones de la exclusión en el comportamiento o la situación individual de cada joven oculta que las causas de la exclusión son socio-históricas, diversas y complejas y se entrecruzan entre sí de múltiples formas. Es por ello necesario un análisis que afronte la exclusión en la escuela desde una perspectiva no meramente individual, sino que considere el contexto cultural, personal y social en el que dichos procesos tienen lugar.

Este artículo incide en esta cuestión al trasladar el punto de mira de un análisis individual, que culpabiliza a la víctima de su situación de exclusión, hasta un análisis de cómo el sentimiento de pertenencia, (de arraigo o desarraigo, de identificación o no con la comunidad escolar), es un elemento central, que solo puede explicarse desde su comprensión como un proceso interactivo, construido y reconstruido en las interacciones con la cultura y los participantes educativos. Si un/a estudiante no se siente miembro del grupo, si no se identifica con la cultura y las prácticas escolares, el riesgo de desenganche, de abandono prematuro y de exclusión se incrementa exponencialmente.

Un sentimiento de baja pertenencia escolar excluye, de una forma u otra, al alumnado que no consigue sentirse parte del centro educativo. La pertenencia escolar se define como los sentimientos de aceptación, valoración e inclusión que los y las estudiantes desarrollan en el entorno académico (Goodenow, 1993). Cuando este sentimiento es débil o cuando no se crea dicho vínculo, el alumnado se desengancha de la institución. El desenganche es por tanto un concepto clave al estudiar la pertenencia escolar. Hace referencia, según Finn y Zimmer (2012), a la baja participación de los y las estudiantes en el aula y en las tareas escolares, al escaso interés

por desarrollar y mantener el sentido de pertenencia, a la falta de implicación cognitiva o a la presentación de comportamientos contraproducentes. Puede hablarse de diferentes niveles de desenganche según el grado de desvinculación y las cuestiones de la vida escolar y educativa a los que hace referencia. Puede darse un desenganche en cuanto al currículo académico que se desarrolla en el aula por desconexión con los contenidos de estudio, por ejemplo. También puede darse un desenganche sobre las clases a nivel general; en este caso, se siente apatía por todo lo que ocurre en el interior del aula: contenidos, trabajos, explicaciones, relaciones con docentes, etc. Además, también puede existir desenganche con relación al centro al completo. En este caso, el desinterés o desvinculación abarca a la totalidad de la institución. Finalmente, cuando el desenganche es profundo, el alumnado muestra un desinterés total hacia la educación, lo cual denota una falta general de valoración hacia el aprendizaje (Hancock y Zubrick, 2015). La literatura muestra la confluencia en la identificación de estos niveles o grados de desenganche (García-Moya *et al.*, 2018), si bien los mismos han sido categorizados de diferente forma según diversos autores, tal y como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1. Diferentes conceptualizaciones del desenganche**

<b>Autor(es)</b>	<b>Niveles de desenganche</b>
Stamou <i>et al.</i> (2014)	- Desenganchados/as de la institución, pero no con la educación - Desenganchados/as
Ros (2009)	- Enganchados/as - Enganchados/as con la institución, pero no con la educación - Desenganchados/as con la institución, pero no con la educación - Desenganchados/as
Morris y Pullen (2007)	- Desenganchados/as pasivos. Presentes en el aula y el centro, pero ausentes cognitivamente y emocionalmente - Desenganchados/as activos. No participan en la vida escolar

**Fuente: elaboración propia a partir de González (2017)**

Por contraposición a esta conceptualización del desenganche, se puede hablar del enganche escolar, definiéndolo como la manifestación de la participación, implicación en las tareas, valoración del aprendizaje y/o los sentimientos de sentirse parte del centro (González, 2015). El enganche, a su vez se construye y manifiesta en torno a distintos ámbitos, habiéndose identificado tres tipos: enganche emocional, cognitivo y comportamental. El enganche emocional incluye los sentimientos de pertenencia al centro, las relaciones afectivas, los intereses y las emociones (González *et al.*, 2015). El enganche cognitivo hace referencia al esfuerzo desarrollado por el estudiante en su aprendizaje (Connell y Wellborn, 1991). Y por último, el enganche comportamental se relaciona con la conducta de los y las estudiantes ante el aprendizaje o las tareas y su nivel de concentración, atención o persistencia (González *et al.*, 2015).

Los antecedentes sobre investigaciones en este ámbito coinciden en destacar el sentido y sentimiento de pertenencia escolar como imprescindible en el desarrollo de los y las estudiantes y en la formación de sentimientos de comunidad (Arslan, 2020; Connell y Wellborn, 1991;

Finn, 1989; Osterman, 2000). Estos estudios apuntan algunos indicadores o elementos básicos en la configuración de este sentimiento. Autores como Allen *et al.* (2018), Canales y Peña (2014), García-Moya *et al.* (2018), Li *et al.* (2020), Luckner y Pianta (2011) y Hughes y Kwok (2006) confieren a las relaciones con docentes e iguales una gran relevancia en la formación y mantenimiento de los sentimientos de pertenencia. Por su parte, Anderman (2002) indica la importancia del tamaño, la configuración y la ubicación del centro en la creación de vínculos y el sentido de pertenencia escolar. La etapa educativa y evolutiva también se vincula al sentimiento de pertenencia. La educación secundaria, es la etapa escolar en la que se hacen más visibles estas situaciones por la alta tasa de fracaso y abandono temprano (INE, 2018; Reschly y Christenson, 2012), y también por tratarse de un período vital conflictivo a nivel físico, social, familiar, académico y emocional (Tey, 2012). Estos trabajos apuntan así mismo que la desconexión escolar se transforma a la larga en absentismo, fracaso escolar, pobre desarrollo académico o conductas disruptivas, entre otras.

Se entiende así la importancia del abordaje y estudio del sentimiento de pertenencia escolar en la etapa de secundaria para la consecución de una educación más inclusiva (Anderman, 2002; Eisner 2001). Como se ha visto, en la conformación del sentimiento de pertenencia confluyen procesos, situaciones e interacciones que han de considerarse. De esta forma, el estudio de la pertenencia y su incidencia en la posterior exclusión escolar no puede circunscribirse a la persona individual, como si ella fuese la única responsable del proceso que concluye en ese sentimiento de desconexión. La cultura, normas, los compañeros y compañeras y otros agentes educativos tienen un papel relevante en la conformación del sentimiento de arraigo, filiación escolar o lo contrario (Craggs y Kelly, 2018; Demirci, 2020). Es por ello necesario replantearse la forma de afrontar el estudio de la pertenencia y escapar de los tradicionales límites que encorsetan y circunscriben su estudio a un análisis de corte psicológico e individual. Por el contrario, se pretende introducir aquí un sentido comunitario al analizar los procesos que conducen a la exclusión y al abordar la configuración del sentido de pertenencia desde la propia institución escolar. Se propone así el estudio de la pertenencia desde una perspectiva coral, interactiva, reconociendo las múltiples visiones e interpretaciones sobre un proceso que no puede configurarse si no es en interacción y en relación con los demás.

Por ello en el estudio que se presenta en este trabajo se opta por un enfoque investigador, que partiendo de un primer análisis extensivo sobre el sentimiento de pertenencia escolar, avanza a un análisis participativo que reconoce la capacidad investigadora de las personas para responder conjuntamente y de manera deliberativa a cuestiones que afectan a su vida diaria. Se asume así una forma alternativa de producción de conocimiento que cuestiona la premisa de cientificidad de la investigación tradicional y apuesta por una construcción del mismo compartida, participativa, democrática y deliberativa. Esto se traduce en el estudio que se presenta en la creación de un grupo comunitario de jóvenes y agentes educativos que juntos analizan, piensan y diseñan propuestas para transformar un centro educativo en un entorno educativo más atento a los intereses y necesidades de la comunidad, y sobre todo comprometido con el desarrollo de prácticas y culturas escolares basadas en el reconocimiento de la pertenencia del alumnado al centro. En concreto, se muestra una investigación que partiendo del estudio del sentimiento de pertenencia en estudiantes de secundaria, avanza hacia la conformación de un Grupo de Indagación Comunitario que asume como objetivo el diseño y desarrollo de propuestas institucionales para mejorar la misma.

## 2. DISEÑO Y MÉTODO

Este estudio, denominado «En conexión escolar»<sup>1</sup>, ha seguido un diseño de investigación mixto, con una primera parte con una orientación exploratoria y cuantitativa y una segunda parte de marcado carácter participativo y comunitario. El estudio ha tenido dos objetivos principales. El primero de ellos se ha centrado en analizar el sentimiento de pertenencia al centro escolar, tomando como punto de partida las voces y la participación de una muestra amplia de estudiantes de 2º de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) (Fernández-Menor, 2020). El segundo objetivo, se ha ocupado en cambio de la búsqueda de interpretaciones, soluciones y alternativas, desde una perspectiva comunitaria, orientadas a mejorar el sentimiento de pertenencia de los y las estudiantes de secundaria a su centro educativo.

Este artículo se centra en el segundo de los objetivos, el que pretende explorar, de manera participativa con un enfoque comunitario, estrategias de mejora para fomentar el arraigo e identificación de los y las estudiantes con su centro educativo. No obstante, para situar este objetivo en contexto, se indica aquí brevemente el diseño completo del estudio.

El trabajo se inició el curso 2018-2019, e implicó a los siete centros públicos de educación secundaria de la ciudad de Pontevedra. «En conexión escolar» supuso un acercamiento al doble objetivo propuesto en tres fases consecutivas, estando cada una de ellas informada por la anterior. Una vez negociada la participación de los centros en la investigación, en la primera fase, de tipo exploratorio, se aplicó el cuestionario «¿Qué funciona para ti? Barreras y apoyos en los centros», (traducción y adaptación del cuestionario de Porter *et al.*, 2010), a 331 estudiantes de 2º curso de ESO (de entre 12 y 13 años). Tras este primer acercamiento al tema, una segunda fase, de participación estudiantil, se lleva a cabo en un único centro educativo de secundaria. Se inicia entonces un abordaje interpretativo y participativo sobre la cuestión de la pertenencia al centro, tomando como punto de partida los resultados del cuestionario. En esta fase los y las estudiantes de 2º reflexionaron través de entrevistas, fotovoz, y grupos de discusión sobre lo que entendían como obstáculos y barreras que de algún modo les desconectaban o alejaban de la realidad del centro escolar. Identificaron también algunas ayudas, estrategias o redes que, al contrario, les hacían sentir vinculados/as e integrados/as en la dinámica escolar. Teniendo en cuenta los resultados de las fases previas, se articula la tercera fase, de tipo comunitario, en la que el objetivo a plantear no es otro que la discusión y análisis desde una perspectiva comunitaria de las barreras y apoyos identificados por los y las estudiantes y la búsqueda colectiva de alternativas y propuestas de acción.

Esta última fase se corresponde con el estudio que en estas líneas se desarrolla. En este sentido, el ámbito de estudio es un único centro de Educación Secundaria Obligatoria de Pontevedra, de carácter público y situado en la zona centro de la ciudad. La muestra, que es informada e invitada, decide participar de forma voluntaria, estando constituida por diferentes agentes de la comunidad educativa que conforman un Grupo de Indagación Comunitario. En este caso, la integran quince miembros: el director del centro, la jefa de estudios, la orientadora, una profesora, seis estudiantes, cuatro madres de estudiantes y una investigadora de la Universidad de Vigo. El Grupo de Indagación Comunitario, una vez constituido participa en tres grupos de dis-

<sup>1</sup> Forma parte de otro proyecto de investigación más amplio denominado «Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social» (EDU2015-68617-C4-3-R).

cusión sucesivos, con objetivos y metas diferenciados en cada uno de ellos. La actividad desarrollada en los grupos fue registrada en audio teniendo una duración media de dos horas cada uno de ellos. Los grupos de discusión tuvieron lugar entre los meses de abril y mayo de 2019.

A continuación, se presenta la Tabla 2, que muestra una síntesis del estudio en cuanto a objetivos, fases, participantes y estrategias y su correspondencia.

**Tabla 2. Correspondencia de los objetivos de investigación con las fases, participantes y estrategias**

<b>Objetivos</b>	<b>Fases</b>	<b>Participantes</b>	<b>Estrategias</b>
Analizar el sentimiento de pertenencia al centro escolar, tomando como punto de partida las voces y la participación de una muestra amplia de estudiantes de 2º ESO	Fase 1: Exploratoria	331 estudiantes de 2º de la ESO de los siete centros de secundaria de educación pública de Pontevedra	Cuestionario
	Fase 2: Interpretativa	9 estudiantes de 2º de la ESO de un mismo centro de secundaria	Entrevistas
		39 estudiantes de dos grupos clase de 2º de la ESO	Fotovoz
Buscar interpretaciones, soluciones y alternativas, desde una perspectiva comunitaria, orientadas a mejorar el sentimiento de pertenencia de los y las estudiantes de secundaria a su centro educativo	Fase 3: Participativa y acción comunitaria	Grupo de Indagación Comunitario: director del centro, jefa de estudios, orientadora, profesora, estudiantes, madres de estudiantes e investigadora.	Tres grupos de discusión colectivos y desarrollo de propuestas. (interpretar, diseñar, transformar)

**Fuente: elaboración propia**

### 3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

El Grupo de Indagación Comunitario se constituyó como una estructura orientada a una indagación autorreflexiva y colaborativa con el propósito de mejorar el sentimiento de pertenencia del alumnado del centro. Para ello se planteó tanto entender cómo el alumnado valora y concibe la pertenencia al mismo, como actuar sobre esa situación desde la colaboración y la reflexión conjunta (Creswel, y Guetterman, 2012) a fin de mejorar los sentimientos de pertenencia y vínculos de los y las estudiantes con el centro.

El trabajo del Grupo de Indagación Comunitario se articuló en torno a tres grupos de discusión, teniendo cada uno de ellos una meta diferente.

El primero de los grupos de discusión tuvo como cometido principal la discusión y análisis de los datos analizados en las fases anteriores con la participación del estudiantado. El punto de partida fue la presentación y discusión de los resultados de las dos fases previas, con especial atención al análisis de los y las estudiantes. Cabe señalar que los alumnos y alumnas que intervienen en estos grupos habían participado previamente en la fase anterior. Este grupo de discusión tiene lugar en la tercera semana de abril de 2019. Los y las integrantes del grupo toman parte activa, debatiendo, dialogando y construyendo una mirada conjunta, pero también particular, sobre la interpretación, las barreras y ayudas a la pertenencia identificadas por los y las estudiantes.

El segundo grupo de discusión se desarrolla la primera semana de mayo de 2019. En esta reunión, tras los acuerdos logrados en el grupo anterior, se identifican y seleccionan las cuestiones más relevantes a ser revisadas en el centro para favorecer la pertenencia de los y las estudiantes. En la selección prima la factibilidad de los hechos y la identificación de situaciones susceptibles de ser modificadas. En este segundo grupo, se crean bloques de trabajo seleccionados a partir de las cuestiones más destacadas previamente y de su viabilidad para promover cambios en el centro. Estos bloques actúan como apuntes o líneas de actuación para el desarrollo de propuestas de mejora. Son los siguientes: metodología de enseñanza-aprendizaje, organización y funcionamiento del centro, normativa institucional, e instalaciones y recursos. En la Imagen 1 se muestra este proceso de creación de las líneas de actuación:

**Imagen 1. Proceso de creación de las líneas de actuación**



**Fuente: elaboración propia**

El tercer y último grupo de discusión se celebra la tercera semana de mayo de 2019. Su misión es diseñar concretamente las propuestas identificadas en la fase anterior. Tras el diseño de las propuestas, se procede a su implementación con la coordinación del equipo directivo del centro, contando con la participación activa del resto de integrantes del grupo y, también, se dan a conocer a la comunidad educativa.

Los grupos de discusión son grabados en audio, con la conformidad expresa de todos/as y cada uno/a de los/as integrantes para el posterior análisis. Para el análisis de los datos se

toma como referencia el modelo Interactivo de Análisis de Datos de Miles y Huberman (1994), que supone la recolección, selección, reducción y transformación de la información para la categorización y codificación inductiva a través del software ATLAS.ti versión 6. Es preciso indicar que la categorización y codificación de ámbitos de mejora y de las propuestas para hacer frente a dichos ámbitos, se mantiene en el análisis de datos del segundo y tercer grupo y que dichos ámbitos fueron identificados colaborativamente en el seno de Grupo de Indagación Comunitario. Se trata por lo tanto de un análisis de datos participativo, no de carácter experto ni impuesto desde la investigación. Las categorías identificadas son las ya señaladas en el segundo grupo de discusión.

## 4. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación dan cuenta de los acuerdos y perspectivas construidas en el grupo, pero también explican los intereses y preocupaciones específicos según colectivos o grupos de referencia. Así mismo, se exponen las cuatro líneas de actuación propuestas en el grupo y las acciones desarrolladas para la mejora de la pertenencia en el centro.

### 4.1. ¿CÓMO SE INTERPRETAN LAS BARRERAS Y APOYOS A LA PERTENENCIA POR LA COMUNIDAD?

Como ya se ha indicado, el grupo comunitario formado en el centro para abordar la cuestión de la pertenencia tomó como punto de partida los resultados de las fases anteriores (exploratoria e interpretativa) desarrolladas con los y las estudiantes. Estos resultados fueron presentados al Grupo de Indagación Comunitario en la primera sesión, usando para ello un documento con un lenguaje sencillo, de lectura fácil, para que familias y estudiantes pudieran reconocerse en el mismo y que sirviese como elemento de debate. El documento fue presentado por la investigadora. Entre los datos aportados en dicho documento y sometidos a análisis destacaba la siguiente información:

- El 72,2% de los y las estudiantes de los institutos de Pontevedra se sienten parte del centro y el 76,2% se siente orgulloso de pertenecer al mismo. Hay por tanto un 27,8% de estudiantes que se sienten desvinculados del centro y un 23,8% que no se siente orgulloso de su pertenencia al mismo.
- En general, valoran negativamente los excesivos exámenes y trabajos propuestos por los centros como forma única de evaluación.
- Reclaman el incremento del trabajo por proyectos y en grupos, ya que, a pesar de no manifestarse en contra de la metodología expositiva, consideran que es importante la práctica para acercarse a la realidad.
- Ponen de manifiesto la importancia de las relaciones positivas con docentes e iguales, siendo identificadas estas relaciones positivas como una ayuda a la pertenencia.
- Destacan el valor del consenso de las normativas de clase para que todos/as se sientan parte del aula, y a la inversa, cómo cuando las normas se fijan externamente se sienten excluidos/as o incluso «ninguneados/as».

- Valoran la participación estudiantil en el centro y el aula como factores destacados para construir el sentido de pertenencia al centro.
- Identifican barreras y apoyos a la pertenencia tan relevantes como la metodología, las normas y las relaciones, señalándose que todas ellas pueden actuar como facilitadoras u obstructoras según su orientación.
- Con menor peso, pero con gran presencia, las instalaciones y los recursos se identifican también como referentes en la construcción de la pertenencia escolar.

La discusión y análisis de esta información pone de manifiesto el sentir común y la convergencia de algunas perspectivas que son asumidas por el grupo, como el reconocimiento de que un sentimiento de pertenencia débil puede ser visto como antesala de procesos excluyentes, de abandono o fracaso escolar. El grupo también asume y adopta una actitud proactiva y centrada en la institución para hacer frente a la mejora de la vinculación de los y las estudiantes al centro.

Pero también varían las preocupaciones de los diferentes miembros sobre cómo afrontar la desconexión y el desenganche escolar del estudiantado, lo cual indica y confirma la necesidad de adoptar una postura que conjugue y considere las distintas perspectivas sobre un tema que atañe a todos estos colectivos. Así, el profesorado se interesa por las cuestiones que tienen que ver con las metodologías de trabajo en el aula, considerando que el papel de estas es esencial para garantizar una correcta participación de los y las estudiantes en la vida académica del aula. El alumnado, en cambio, muestra un mayor interés por la forma en que se concibe la evaluación de sus aprendizajes, especialmente los exámenes. También les preocupan los deberes y el papel que las normas del centro tienen en sus vidas. Por su parte, las familias se sienten preocupadas por la motivación académica de sus hijos e hijas, considerando que de esta cuestión depende en gran parte el sentido de identificación y de arraigo del alumnado en el centro. También el examen como método de evaluación predominante es considerado como una medida preocupante y que necesitaría ser revisada.

## **4.2. ¿QUÉ ACUERDOS SE TOMARON? APUNTES PARA LA LUCHA CONTRA LA EXCLUSIÓN**

Las propuestas de mejora acordadas en el segundo grupo de discusión hacen referencia a las cuatro categorías o bloques ya mencionados, identificados previamente por el alumnado, y que son respetados por el colectivo del grupo de discusión.

*La metodología de enseñanza-aprendizaje* es el primer bloque de trabajo sobre el que se realizan propuestas de mejora, ya que preocupa a todos y cada uno de los agentes de la comunidad educativa, si bien como se ha indicado es la preocupación más relevante del profesorado. El grupo se plantea la importancia de un cambio sustancial en la metodología de enseñanza-aprendizaje ofrecida por el centro. El Grupo de Indagación Comunitario acuerda para guiar ese cambio metodológico proponer en el centro las siguientes medidas: a) la observación docente en el aula, b) el aumento del trabajo por proyectos y c) el incremento de la conexión entre materias. En la justificación de la necesidad de incluir la observación docente, el profesorado indica no haber asistido, tras su formación inicial, a un aula que no fuese la suya. Tal y como expone uno de los docentes: «desde mis prácticas de la carrera, y ya hace unos cuantos años, jamás he visto como otro docente da sus clases, lo cual es paradójico trabajando en un insti-

tuto» (Docente 1). Los y las docentes no conocen las formas de trabajar de sus compañeros y compañeras, lo cual impide un aprendizaje cercano y accesible para ellos. Así, se propone llevar a cabo observación docente en el aula para conocer, evaluar y valorar otras metodologías, recursos y otras formas de gestionar y organizar el aula. Por parte del alumnado se reclama el incremento del trabajo grupal, por lo que la directiva del centro acuerda fomentar actividades y trabajos de tipo colectivo en las diferentes asignaturas. Además, y debido a que las familias detectaban una gran falta de motivación en sus estudiantes, se propone la inclusión del trabajo por proyectos. Estos trabajos por proyectos se asientan en la idea de acercar al estudiantado a la comunidad y a la realidad, ya que muchos se plantean fuera del centro. También se trata de conectar materias, de tal forma que se puedan desarrollar trabajos compartidos de asignaturas afines, con una evaluación global que se aleje del simple examen, tal y como señala uno de los estudiantes: «a veces vemos que damos lo mismo en asignaturas diferentes y yo digo: ¿por qué no hacemos el mismo trabajo y que sirva para las dos asignaturas?» (Estudiante 2).

*La normativa del centro* ha sido un segundo bloque identificado como clave, y sobre el que se tomaron acuerdos sustanciales. A pesar de que las normas se revisan y modifican cada año en el Consejo Escolar y, que este órgano ya integra a estudiantes, estos demandan unas normas más concretas, comunes a nivel de aula y sobre todo con una participación más directa (no solo representativa) en las mismas. En ocasiones, las normas de aula les parecen arbitrarias, injustas y dependientes de cada docente. Por este motivo, reclaman su participación en la negociación de las mismas con todos los docentes que imparten clases en ese curso académico. En última instancia pretenden crear un ambiente democrático y de consenso en base a la creación conjunta de la normativa a aplicar. Esto puede observarse en los comentarios de una estudiante: «las normas del centro las conocemos y aceptamos, pero en la clase concretamente hay cosas que puedes o no puedes hacer dependiendo del profesor. Yo creo que tienen que ser iguales en todos los casos» (Estudiante 4).

*La organización y el funcionamiento del centro* es el tercero de los bloques o líneas de actuación que es considerado por el Grupo de Indagación Comunitario como un aspecto relevante en la pertenencia escolar que se puede y debe mejorar. El grupo señala cómo en algunas ocasiones, los miembros de la comunidad educativa se sienten cohibidos a la hora de formular sugerencias para el centro y, para expresarse sin miedo sobre las cuestiones que les preocupan. Por este motivo, aunque el centro ya disponía en su página web de formularios de sugerencias, se acuerda crear un nuevo canal de comunicación, más asequible y accesible, consistente en crear un buzón de sugerencias físico a la entrada del centro en el que cualquier persona pueda compartir sus pensamientos y opiniones sobre el tema que desee.

También se acuerda la implantación de la doble tutoría. La doble tutoría consiste en la ayuda que el alumnado más aventajado puede ofrecer a los demás como complemento del docente. Esta ayuda, que supera la simple explicación de contenidos, también aborda cuestiones relacionales. De este modo, se propone con los siguientes objetivos: rebajar el trabajo de tutorización docente, fomentar la participación del alumnado, fortalecer las relaciones entre iguales y generar una mejor coordinación de los equipos docentes de cada curso. Los profesores y profesoras apoyan este hecho indicando: «en ocasiones vemos como los compañeros ayudan tanto o más que un profe, tanto en la comprensión de contenidos como en ayudar a la inclusión en el aula.

A veces no te preguntan dudas a ti como profesora, sino que prefieren a un compañero o compañera» (Jefa de Estudios).

Dado el malestar de los y las estudiantes por el exceso de trabajos, exámenes y por la falta de coordinación docente que perciben en su definición, se propone la creación de un «calendario compartido de exámenes» para cada aula. En este calendario los y las docentes deben apuntar los exámenes y tareas que se les envían a los alumnos y alumnas para que todos puedan saber la carga de trabajo que les es encomendada y poder organizar mejor su planificación.

Por parte de las familias se propone evaluar al profesorado, como forma de retroalimentación de los y las estudiantes hacia los y las docentes, mejorando un proceso que normalmente es unilateral. Esta cuestión se refleja en este comentario de una madre: «los profesores también pueden ser evaluados, por decirlo de alguna manera, por los estudiantes, no como forma inquisitiva, sino para que puedan ver si su forma de transmitir llega de la mejor forma a los chicos» (Madre 3).

El último de estos cuatro bloques o apuntes de trabajo para la mejora de los sentimientos de pertenencia son las instalaciones y los recursos. A lo largo del estudio se le ha dado un gran peso al entorno físico del centro, indicándose que este puede resultar más cercano y acogedor. La barrera más destacada a la pertenencia con relación a las instalaciones y recursos hace referencia a la inexistencia de un patio exterior al que salir en los descansos. La situación física del centro en el casco urbano dificulta la creación de este; no obstante, el alumnado propone considerar la posibilidad de usar un pequeño espacio sin uso al lado del pabellón del centro. La directiva del centro reconoce no haber pensado en el aprovechamiento de ese espacio y considera el acondicionamiento del mismo para el uso de los estudiantes. Relacionado con las instalaciones, el alumnado también se queja del cierre de los servicios a causa de los actos vandálicos que se producían en el interior -pintadas en puertas, rotura de dispensadores de jabón, etc.-. Se propone al equipo directivo la apertura de dichas puertas siempre que el uso de los servicios y otros espacios del centro se realice de forma responsable. Además, también se propone pintar el centro de cara al nuevo curso teniendo en cuenta las sugerencias de los y las estudiantes que entienden que el color del centro también contribuye al bienestar de la vida en el mismo: «el instituto es gris, yo creo que puede tener colores más vivos que den más alegría nada más entrar» (Estudiante 2). En cuanto a los recursos, el centro dispone de Edixgal, dotación tecnológica ofrecida por la Xunta de Galicia, para el primer y segundo curso de secundaria. No obstante, en los niveles superiores no hay recursos tecnológicos suficientes. El alumnado indica que le gustaría que estos recursos fuesen más numerosos y que su funcionamiento fuese mejor. El grupo acuerda proponer al centro la compra de más recursos tecnológicos, como tabletas, para los cursos no cubiertos por el programa Edixgal.

### **4.3. ¿QUÉ SE HA HECHO HASTA EL MOMENTO?**

Una vez negociados en el grupo e identificados los acuerdos mencionados, se afronta en la comunidad educativa la paulatina transformación, siendo esta liderada por la dirección del centro escolar. Así, tras la presentación de esta información a todo el personal de la institución en una reunión, se inician los cambios. De forma participativa, como hasta el momento, se comienzan

a implantar las mejoras en el centro. Estas son las iniciadas hasta el momento de redacción de este artículo:

*Mejoras en la metodología de enseñanza-aprendizaje:* con relación a la metodología se implanta la observación docente en el curso académico 2019-2020, en un primer momento con carácter voluntario. Los y las docentes que se prestan voluntarios, un total de 28, se observan entre sí, acuden a clase de otros compañeros y compañeras y también reciben a otros/as docentes que como ellos/as participan voluntariamente en el proceso de observación. Esta metodología pretende favorecer nuevas formas de compartir recursos, métodos y formas de gestión y organización de aula. En el mes de octubre de 2019 comienza esta nueva experiencia en la que los veintiocho docentes abren sus aulas para observar y ser observados. Además, el centro contacta con el Centro Autonómico para la Formación e Innovación (CAFI) y el Centro de Formación y Recursos (CEFORE) para hacer extensible este proyecto a otros centros. De este modo, se fomenta la observación intercentros para conocer la forma de trabajar de otras instituciones cercanas, favoreciendo el nexo entre las mismas. Esta idea proviene de una experiencia desarrollada los días 29 y 30 de mayo de 2019 a través del programa Observa\_acción de la Xunta de Galicia, por medio del cual se facilita la observación, evaluación e intercambio de competencias profesionales docentes.

Además de la observación, se ha establecido mayor carga de trabajo por proyectos en el centro, favoreciendo los aprendizajes fuera de las barreras del instituto, superando la idea de las materias como compartimentos separados. De esta forma, se realizan proyectos con entidades e instituciones de la ciudad y se elaboran trabajos conjuntos para diferentes materias.

*Mejoras en cuanto a la normativa:* esta cuestión ha dado lugar a un número menor de desarrollos, pero no por ello son menos importantes las actuaciones emprendidas. En concreto se ha producido un cambio notable en la forma en que se gestionan y difunden las normas. Docentes y estudiantes de cada curso elaboran ahora conjuntamente una serie de normas de aula que tienen como punto de partida la negociación en el seno del grupo aula. Cada aula tiene presentes las normas a cumplir establecidas por cada grupo.

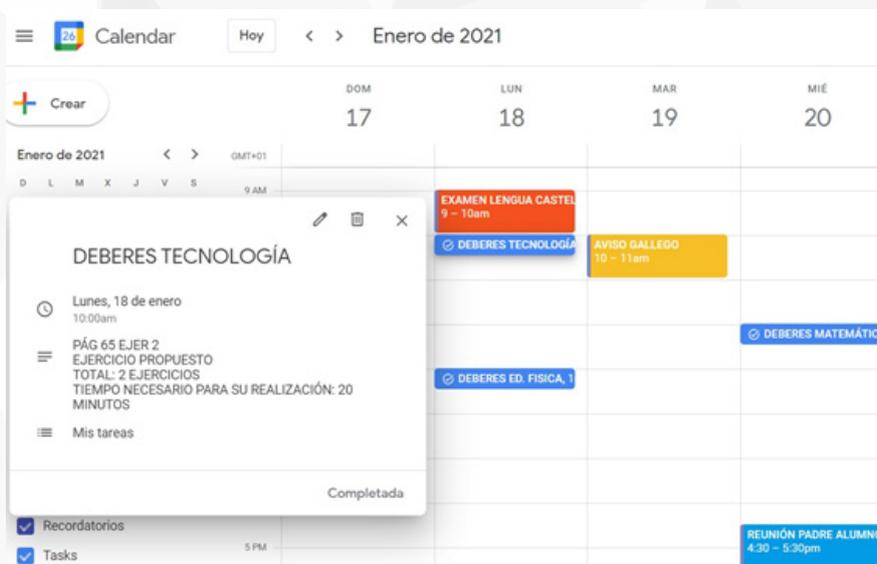
*Mejoras en la organización y funcionamiento del centro:* en este ámbito el grupo había formulado y pactado un buen número de propuestas tales como el establecimiento de un buzón de sugerencias físico, la doble tutoría, un calendario compartido y la evaluación docente. El buzón de sugerencias, elaborado por el alumnado, se sitúa en la entrada del centro y consiste en tres cajas denominadas «propongo», «aplauzo» y «crítico» respectivamente (Ver Imagen 2), en las cuales cualquier miembro de la comunidad puede dejar sus opiniones y comentarios en forma de proposición de mejora, elogio o crítica.

**Imagen 2. Buzón de sugerencias físico del centro**

**Fuente: elaboración propia**

También se aplica la doble tutoría, por lo que estudiantes voluntarios de cursos superiores se ofrecen a guiar a aquellos que acaban de llegar al centro como acompañamiento hasta su adaptación o, incluso, ayudan a la integración grupal de aquellos con más dificultades para las relaciones sociales. También se implantan las tutorías entre iguales en el aula, de tal forma que el alumnado que ya han adquirido ciertos conocimientos funcione como tutor/a de sus compañeros y compañeras.

El llamado «calendario compartido», implantado a través de Google Calendar, ha favorecido la distribución eficaz de deberes y exámenes, evitando desequilibrios en la carga lectiva que se les propone a los y las estudiantes. Se muestra un ejemplo de este calendario en la Imagen 3.

**Imagen 3. Calendario compartido de Google Calendar**

**Fuente: elaboración propia a partir de Google Calendar**

La evaluación docente es otro de los acuerdos que se propusieron en los grupos de discusión. Por el momento, esta propuesta la están desarrollando únicamente los y las docentes que están abiertos a ser evaluados/as por sus estudiantes. De esta forma, al final de cada curso, el profesorado voluntario envía un formulario a sus estudiantes sobre aquellos aspectos a ser evaluados, por ejemplo: recursos materiales y didácticos ofrecidos, metodología, etc. Actualmente, cuarenta docentes están implementando esta evaluación.

*Mejoras en las instalaciones y recursos:* finalmente, en cuanto a las instalaciones y recursos, el centro ha habilitado el espacio del patio que estaba sin uso para que los jóvenes puedan salir en los descansos. Además, han comenzado unos trámites con el ayuntamiento para la cesión de un terreno contiguo al centro que podría resultar un espacio de recreo. Además, se han adquirido cincuenta tabletas para los cursos que no disponen del programa Edixgal.

En conclusión, el centro tras el trabajo del Grupo de Indagación Comunitario, ha desarrollado colaborativamente propuestas para la mejora del sentido de pertenencia del alumnado a través de la reflexión y el diálogo y, sobre todo, con el trabajo de los distintos agentes comunitarios.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los procesos de exclusión suponen un itinerario generalmente largo en el que inciden e interactúan diversas causas que se entrelazan y alimentan mutuamente. El sistema educativo y la escuela están con frecuencia en el origen de procesos que pueden contribuir a la marginación y exclusión de determinados estudiantes. El sentimiento de desenganche o la falta de conexión con el centro educativo son indicadores claros de riesgo de exclusión escolar. Este estudio coincide con otros (Hancock, y Zubrick, 2015; González, 2015) en señalar la importancia que tiene para los y las estudiantes el sentimiento de que son parte integrante y activa del centro y que conectan con el mismo.

El Grupo de Indagación Comunitario, creado ex profeso en este estudio para frenar y prevenir el desenganche y promover el sentido de pertenencia escolar, ha significado sin duda una novedad importante en este tipo de estudios. Lejos de plantear una perspectiva tradicional, centrada en identificar qué alumnos y alumnas no se sienten parte del centro y analizar su perfil, el grupo ha optado por un enfoque institucional que ha llevado a poner el punto de mira en el análisis conjunto, no sectorizado, de las distintas situaciones escolares que confluyen en el sentimiento de pertenencia (Álvarez-Pérez *et al.*, 2021; Canales y Peña, 2014; Cavazos y Encinas, 2016) y a proponer medidas institucionales para su mejora. Estas son finalmente implementadas en el centro. Esto nos lleva a pensar y confirmar la pertinencia de un enfoque institucional y comunitario y de un estudio con vocación transformadora como el que se ha planteado. Al mismo tiempo el estudio desarrollado puede entenderse como un ejemplo de cómo pueden ayudarse las escuelas a dar respuesta a las necesidades emocionales, sociales y de aprendizaje del alumnado.

Son cuatro los apuntes o grandes líneas propuestas y ensayadas en este trabajo para avanzar en la lucha contra el desenganche, abandono y desconexión escolar: el uso de una metodología más activa, participativa y con orientación práctica en las aulas; una organización y funcionamiento del centro que prima el aprendizaje mutuo entre docentes y la coordinación profesional, así como el apoyo entre estudiantes; una participación estudiantil más democrática y deliberativa, no meramente representativa en la gestión de las normas institucionales; y por

último, la consideración de las instalaciones escolares y su aspecto como un entorno capaz de motivar el aprendizaje y atraer al alumnado.

Pero, las situaciones por las que pasan los y las jóvenes no son siempre fáciles y están condicionadas por diversos obstáculos y barreras del propio entorno institucional (McDermot *et al.*, 2020). Un tema preocupante que se evidencia en este estudio es que cuestiones como la propia metodología y organización del trabajo en el aula obstaculizan la implicación, el enganche y por ende el sentimiento de pertenencia de los alumnos y las alumnas. Para estos/as estudiantes la forma en que aprenden en el centro educativo, pero también las relaciones que mantienen con compañeros, compañeras y docentes y la capacidad de participación en el mismo, son elementos cruciales para entender y conformar su sentido de pertenencia al centro.

Por otro lado, es destacable la apertura del centro escolar para iniciar el proceso de cambio acometido tanto como la apertura al diálogo y la escucha de lo que la comunidad de indagación comunitaria planteaba al centro. Este hecho demuestra la importancia de contar con redes naturales de apoyo para prevenir la exclusión y mejorar los procesos de pertenencia e inclusión escolar. El trabajo en grupo de la comunidad de indagación, que ha seguido un proceso de análisis y reflexión orientado al cambio y la mejora, ha sido el motor que ha impulsado el proceso de transformación iniciado en el centro. Este es sin duda un aspecto a considerar en futuros estudios dado que, como otros trabajos previos han señalado, el papel de las redes de apoyo naturales que se establecen entre los miembros de las comunidades educativas (Gallego *et al.*, 2016) es una garantía para la sostenibilidad e institucionalización de los cambios propuestos.

Una clara conclusión de este estudio es que crear un entorno que favorezca el sentimiento de pertenencia a la institución requiere reconocer la capacidad de los colectivos y agentes implicados, para analizar, regular y desarrollar vías para mejorar y modificar su propia situación (Cochran-Smith y Stern, 2014; Della Porta y Diani, 2015). Los centros escolares y las comunidades educativas deben implicarse y contribuir al diseño de acciones, planes y programas para promover el sentido de pertenencia y conexión escolar de sus estudiantes.

En definitiva, esta investigación ha demostrado que el abordaje de la pertenencia desde una perspectiva institucional y con una metodología participativa y comunitaria son elementos fundamentales en la construcción de un sentido de pertenencia que facilite la inclusión y evite la exclusión y el abandono temprano de los escolares. Esta podría ser una interesante línea de investigación futura, centrada en el estudio de cómo la comunidad educativa desde un enfoque participativo puede contribuir a mejorar las estructuras y cultura escolar de forma que estas sean más permeables a las necesidades de los y las estudiantes e incrementen su sentimiento de pertenencia e inclusión en el centro escolar.

## 6. REFERENCIAS

- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodick, D., Hattie, J. y Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Álvarez-Pérez, P., López-Aguilar, D. y Valladares, R. A. (2021). La influencia del engagement en las trayectorias formativas de los estudiantes de Bachillerato. *Revista Estudios Sobre Educación*, 40, 27-50. <https://doi.org/10.15581/004.40.27-50>
- Anderman, E. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795-809. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795>
- Arslan, G. (2020). School belongingness, well-being, and mental health among adolescents: Exploring the role of loneliness. *Australian Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12274>.
- Canales, D. y Peña, L. (2014). *Factores que impactan en el sentido de pertenencia en la escuela: dibujos y relatos de estudiantes de séptimo básico en cuatro escuelas municipales*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 15-24. <https://doi.org/10.3989/ris.2013.03.18>
- Cavazos, J. y Encinas, F. C. (2016). Influencia del engagement académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales. *Estudios Gerenciales*, 32(140), 228-238. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2016.07.001>
- Connell, J. P. y Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. En M.R. Gunnar y L.A. Sroufe (eds.), *Self Processes in Development: Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 43-77). University of Chicago Press.
- Craggs, H. y Kelly, C. (2018). School belonging: Listening to the voices of secondary school students who have undergone managed moves. *School Psychology International*, 39(1), 56–73. <https://doi.org/10.1177/0143034317741936>
- Creswell, J. y Guetterman, T. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson
- Cochran-Smith, M. y Stern, R. (2014) Imagining schools as centers for inquiry. En L. Reynolds (Ed.). *Imagine it better: Visions of what schools might be* (pp. 85-96). Heinemann Books.
- Daniels, H., Thompson, I. y Tawell, A. (2019). Practices of exclusion in cultures of inclusive schooling in the United Kingdom. *Publicaciones*, 49(3), 23–36. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11402>
- Della Porta, D. y Diani, M. (2015). *The Oxford handbook of Social Movements*. Oxford University Press.
- Demirci, İ. (2020). School Engagement and Well-Being in Adolescents: Mediating Roles of Hope and Social Competence. *Child Indicators Research* 13, 1573–1595. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09722-y>

Eisner, C. (2001). *Making the grade: a report on SAT I results in the nation's urban schools*. Council of the Great City Schools.

Fernández-Menor, I. (2020). Estudio Exploratorio sobre las Barreras y Apoyos a la Pertenencia en Educación Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 165-189. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.008>

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>

Finn, J. D. y Zimmer, K. S. (2012). What is it? How does it matter? En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Springer.

FOESSA (2019). *VIII Informe sobre Exclusión y Desarrollo Social en España*. Fundación FOESSA.

Gallego, C., Rodríguez, M. y Corujo, C. (2016). La perspectiva comunitaria en educación inclusiva. *Revista Prisma Social*, (16), 60-110. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1254>

García-Moya, I., Bunn, F., Jimenez-Iglesias, A., Paniagua, C. y Brooks, F. (2018). The conceptualisation of school and teacher connectedness in adolescent research: a scoping review of literatura. *Educational review*, 71(4), 423-444. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1424117>

González, A., Paoloni, P. V., Donolo, D. S. y Rinaudo, C. (2015). Behavioral engagement and disaffection in school activities: exploring a model of motivational facilitators and performance outcomes. *Anales de psicología*, 31(3), 869-878. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.176981>.

González, M<sup>ª</sup>. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y el abandono escolar. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 158-176. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43639>

González, M<sup>ª</sup>. T. (2017). Desenganche y abandono escolar, y medidas de reenganche: algunas consideraciones. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 17-37. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62492>

Goodenow, C. (1993a). Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>

Hancock, K. J. y Zubrick, S. (2015). *Children and Young people at risk of disengagement from school*. Telethon Kids Institute.

Hughes, J. N. y Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43(6), 465-480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.10.001>

INE (2018). *España en cifras*. Instituto Nacional de Estadística.

Li, Y., Qiu, L. y Sun, B. (2020). School engagement as a mediator in students' social relationships and academic performance: a survey based on CiteSpace. *International Journal of Crowd Science*. <https://doi.org/10.1108/IJCS-02-2020-0005>

- Luckner, A. y Pianta, R. (2011). Teacher-student interaction in fifth grade classrooms: relation with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>
- Major, E. L. y Machin, S. (2018) *Social Mobility and Its Enemies*. Pelican Books.
- McDermot, T., Porter, J., Ingram, J. y Daniels, H. (2020). The development of a tool for investigating the barriers and supports to participation in school life and feelings of belonging: part 1. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1823164>
- Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Morris, M. y Pullen, C. (2007). *Disengagement and re-engagement of Young People in Learning at Key Stage 3*. Research in Practice.
- OCDE (2019). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2019*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Osterman, K. (2000). Student's need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Porter, J., Daniels, H., Martin, S., Hacker, J., Feiler, A. y Georgeson, J. (2010). *Testing of disability identification tool for schools*. University of Bath/Department of Education.
- Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). Springer.
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Save the Children (2018). *Mézclate conmigo*. Publicaciones Save the Children.
- Stamou, E., Edwards, A., Daniels, H. y Ferguson, L. (2014). *Young people at-risk of drop-out from education: recognising and responding to their needs*. University of Oxford.
- Tey, A. (2012). Emociones, sentimientos y valores en la adolescencia. En M. Martínez (ed.), *Adolescencia, aprendizaje y personalidad. Problemas y soluciones en la educación secundaria* (pp. 141-164). Sello Editorial.