

El papel de los centros educativos en la implicación y trayectorias escolares de los estudiantes

The role of schools in students' school engagement and school trajectories

 Abraham Bernárdez Gómez¹

Resumen: El presente manuscrito presenta un ensayo sobre una de las cuestiones de relevancia en la actualidad educativa, las trayectorias de los estudiantes vulnerables. A través de los siguientes puntos se presentará un aspecto vertebral en dichas trayectorias, los diferentes elementos del centro escolar y como afectan a los estudiantes, en concreto, a su implicación y como esta se ve alterada a lo largo de su trayectoria.

Palabras clave: Trayectoria escolar, implicación, centros educativos, exclusión/inclusión educativa

Abstract: This manuscript presents an essay on one of the most relevant issues in education today, the trajectories of vulnerable students. Through the following points we will present a vertebral aspect in these trajectories, the different elements of the school and how they affect students, in particular, their involvement and how this is altered throughout their trajectory.

Key words: School trajectory, engagement, educational centres, educational exclusion/inclusion.

Recepción: 6/junio/2023

Aceptación: 19/diciembre/2023

Forma de citar: Bernárdez, Abraham. (2024). El papel de los centros educativos en la implicación y trayectorias escolares de los estudiantes. *Voces de la educación 9 (17): Retos actuales de la educación inclusiva*, pp. 137-152.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¹ Universidad de Vigo, España; email: abraham.bernardez@uvigo.gal

El papel de los centros educativos en la implicación y trayectorias escolares de los estudiantes

1. Introducción

Los sucesos y experiencias que impactan a los estudiantes desde temprana edad son los que eventualmente desencadenan los resultados finales de un proceso gradual de alejamiento del hecho educativo y decrecimiento de la implicación (Mena et al., 2010; Gebel y Heineck, 2019). Uno de estos resultados es el cambio progresivo en el papel que los estudiantes desempeñan en dependencia con el entorno escolar a medida que maduran, hasta alcanzar un punto de rechazo. Este momento marca el punto en el cual deciden apartarse tras enfrentarse a diversas figuras de autoridad en el sistema educativo. Cuando inician esta transición, experimentan una sensación de liberación que no habían experimentado antes, ya que su nivel de implicación es tan bajo y su rechazo hacia la institución escolar es tan fuerte que abandonarla se convierte en un alivio en su trayectoria educativa.

Para estos estudiantes, el proceso que los lleva a esta situación se percibe como una secuencia tediosa y prolongada en el tiempo (Bowers y Sprott, 2012), que se desarrolla a lo largo de su día a día en la escuela, posiblemente desde la primaria e incluso antes. Sin embargo, esta sensación no se manifiesta completamente hasta momentos críticos, usualmente durante la adolescencia, cuando comienzan a resistirse a una situación que consideran injusta y su nivel de tolerancia llega a su límite (Cuconato et al., 2017). Asimismo, es importante destacar que la proximidad a la vida adulta influye en la evaluación y la toma de decisiones de estos estudiantes en términos de racionalidad y pragmatismo, al sopesar las ventajas de abandonar el entorno escolar versus los costos de permanecer en él.

En este punto, es relevante mencionar que la noción de trayectoria educativa se refiere al itinerario individual que cada estudiante recorre durante su experiencia escolar. Existe una trayectoria deseada o lineal que no siempre se corresponde con la realidad de cada estudiante (UNESCO, 2008), ya que, como se ha señalado, los estudiantes pueden pasar por diversos momentos de alejamiento sin que su entorno más cercano lo perciba. Por lo tanto, considerar las etapas educativas de los estudiantes como trayectorias lineales es una de las faltas más comunes que se pueden cometer (Daniel, 2018). “La trayectoria la definimos como la dirección que siguen los jóvenes [...] que marcarán de una forma u otra sus expectativas y experiencias, así como la proyección de los tránsitos que deben realizar” (García-Fuentes, 2017, p.32). Además de los diversos elementos contemplados en la teoría del curso de vida que pueden influir en la trayectoria educativa, a través de las conceptualizaciones mencionadas también se identifican dos aspectos comunes.

En primer lugar, se consideran los diferentes momentos que experimenta el estudiante: su entrada, su persistencia y su salida del sistema educativo, incluyendo la posibilidad de

regresar o de realizar una salida virtual en lugar de física, así como la opción de repetir algún año escolar, lo que se conoce como los intervalos entre transiciones. Estos períodos, con todas sus implicaciones y circunstancias, configuran la trayectoria real del estudiante, influenciada por las variables mencionadas anteriormente (Bernárdez-Gómez et al., 2022; Castillo y Rojas, 2023; Daniel, 2018).

Por otro lado, se reconocen las diversas experiencias que ocurren a lo largo de la trayectoria educativa. En gran medida, estas experiencias son las que influyen en las decisiones de los estudiantes y marcan diferentes direcciones en su camino, incluyendo eventos de vida y transiciones. Como señala Escudero (2013), "existen estudiantes y grupos cuya trayectoria escolar [...] no proporciona experiencias ni resultados positivos". Por lo tanto, es importante considerar no solo la trayectoria personal de los estudiantes, sino también su dimensión escolar y social, ya que juntas construyen el proceso global que atraviesa el alumno, influido por estos factores, en lugar de verlos como eventos aislados y desconectados (Escudero y Bolívar, 2008). En todo este entramado, el centro adquiere un papel protagonista además de catalizador de la experiencia negativa de los estudiantes.

2. El papel de los centros en las trayectorias de los estudiantes

Los centros educativos juegan un papel crucial cuyo análisis sugiere que su contribución a situaciones de desapego a menudo pasa desapercibida (Bernárdez-Gómez, 2022). A pesar de ser un componente del ámbito mesosocial, se abordará detalladamente debido a su influencia interna. Un aspecto notable en los centros es la diversidad de opiniones sobre cómo abordar los problemas individuales de los estudiantes.

Esta personalización, tanto en teoría como en la práctica diaria, tiende a desviar la atención de las instituciones, creando la ilusión de que son intachables en su actuar. Esto conduce a que, en la mayoría de los casos, se enfoque el problema en los estudiantes o en sus características socioculturales en lugar de evaluar críticamente las acciones de las escuelas para promover la excelencia académica para todos (Bernárdez-Gómez, 2022).

Por lo tanto, es crucial examinar los diversos elementos, condiciones organizativas y dinámicas presentes en los centros y la experiencia educativa que proporcionan. Esto permitirá comprender por qué algunos estudiantes muestran bajo compromiso y rechazo hacia el entorno escolar (Bernárdez-Gómez et al., 2021, 2022). Se requiere analizar la institución escolar en sí misma, sus relaciones, su misión y valores, así como su organización y prácticas educativas. Este enfoque, aunque complementario, busca abordar la realidad de que la escuela no está funcionando para un número creciente de adolescentes, lo que impulsa la necesidad de reconsiderar las estructuras y dinámicas educativas que podrían contribuir a una baja implicación (Bernárdez-Gómez y Portela, 2022).

Es imperativo que los centros reconozcan su responsabilidad como posibles causantes o facilitadores de diversos problemas que enfrentan, y que se aborden los factores que influyen en la continuidad de los estudiantes en el centro desde una perspectiva holística. Con el propósito de profundizar en las diversas dinámicas y elementos organizativos presentes en los centros educativos, y establecer una estructura de los factores que influyen, ya sea de forma positiva o negativa, en el compromiso, hemos seleccionado de la investigación previa (ver tabla 1) los factores asociados a los centros que se detallan en los siguientes apartados.

Tabla 1. Factores del centro escolar asociados a la implicación del alumnado.

| Referencia | Factores del centro escolar asociados a la implicación del alumnado |
|----------------------------|---|
| Escudero (2013). | <p>Profesorado: conocimientos, capacidades, percepciones y formación.</p> <p>Dinámicas de trabajo escolar y colaboración.</p> <p>La coherencia del currículo del centro.</p> <p>Recursos y medio didácticos.</p> <p>Liderazgo del equipo directivo y de otros agentes.</p> <p>Organización y agrupamiento de alumnos.</p> <p>Relaciones de los centros con el entorno y las familias.</p> |
| Christenson et al. (2012). | <p>Clima relacional en la escuela.</p> <p>Currículo y Proceso E-A.</p> <p>Estructura de las metas.</p> <p>Apoyo académico.</p> <p>Gestión y liderazgo.</p> |
| González (2015, 2017) | <p>Relaciones y clima relacional en el centro escolar.</p> <p>Currículo–enseñanza.</p> <p>Aspectos estructurales de la organización.</p> <p>Conexiones y relaciones con la comunidad.</p> <p>Acciones de apoyo, asesoramiento, orientación etc.</p> |
| Nichol et al. (2016) | <p>Currículo</p> <p>Estilo docente</p> <p>Relaciones y conflictos</p> <p>Apoyos</p> <p>Estructura organizativa</p> |

Nota. Varios autores. Elaboración propia.

2.1.Currículo y proceso de enseñanza-aprendizaje

El primer elemento que consideramos dentro de los factores presentes en el centro escolar y que influyen en el compromiso del alumnado es el currículo y el proceso de enseñanza/aprendizaje (González-Barea et al., 2024). Se destaca que una experiencia

significativa para los estudiantes, donde se fomente la personalización del aprendizaje, es crucial para garantizar altos niveles de compromiso y continuación en la etapa educativa. Esto contrasta con las escuelas alienantes, donde la burocracia y las relaciones frías y el aislamiento son comunes (González, 2015). Esta discrepancia choca con las bases epistemológicas del compromiso señaladas anteriormente.

Varios autores (González, 2015, 2017; Kafia et al., 2021; Nichol et al., 2016) coinciden en señalar al currículo escolar como un factor crucial para fomentar el compromiso positivo de los estudiantes. Los currículos que fragmentan el conocimiento, evitan la transversalidad y jerarquizan las asignaturas no suelen motivar a los alumnos hacia el aprendizaje, que ya de por sí carece de interés para ellos. Sin embargo, este modelo curricular sigue siendo predominante en nuestro sistema educativo desde la aparición de la escuela moderna. Aspectos relacionados con esto ya han sido señalados anteriormente: la falta de relevancia curricular, la rigidez de los contenidos académicos y la desconexión entre el currículo y los intereses de los estudiantes (González y Bernárdez-Gómez, 2019).

Esta falta de adaptación del currículo también afecta a los docentes y sus aulas, generando una falta de coordinación y un individualismo que se refuerza con las características del currículo (González, 2015, 2017). Como resultado, se fomentan prácticas educativas centradas en el docente y carentes de interés para los estudiantes (Laine et al., 2020).

La importancia de un currículo que refleje la vida y la realidad de los alumnos es ampliamente discutida en la literatura sobre el compromiso educativo, destacando la necesidad de adoptar prácticas relevantes para los intereses y necesidades de un alumnado heterogéneo (Bernárdez-Gómez et al., 2021; González, 2015). Por lo tanto, es crucial considerar si los alumnos se comprometen de manera diferente según los tipos de aprendizaje ofrecidos. Los aprendizajes significativos y conectados con la realidad son fundamentales para el compromiso del estudiante (Fielding, 2012; Mireles-Rios et al., 2020).

En conclusión, la transformación de la práctica educativa para contemplar el aprendizaje que los alumnos pueden realizar dentro y fuera de la escuela es necesaria para abordar la diversidad de contextos y necesidades de los estudiantes (Nichol et al., 2016).

2.2. Clima relacional del centro

Como se ha resaltado en secciones anteriores, las relaciones dentro del entorno escolar son fundamentales para el desarrollo adecuado de los procesos educativos. Se afirma de manera contundente que las relaciones con el resto de la comunidad educativa, en el centro y en las aulas, así como el contexto socio-relacional y académico en el que transcurre la experiencia escolar del alumnado, tienen un impacto claro en su nivel de compromiso con la escuela y sus aprendizajes (González, 2015).

La implicación del alumnado, considerada como un constructo multidimensional, incluye la dimensión afectivo/emocional que se refiere a la relación positiva entre los estudiantes, los miembros de la comunidad educativa y el centro como institución (González, 2015). Se enfatizan tanto las relaciones personales como la afinidad y el trato que se establecen en el entorno escolar, creando un ambiente acogedor (González, 2017).

Es crucial diferenciar las relaciones dentro del centro según los actores involucrados (Garitano et al., 2021; González, 2015, 2017):

- Las relaciones entre alumnos, que son las primeras que establecen los estudiantes al llegar al centro y que ocupan la mayor parte de su tiempo. Estas relaciones, cada vez más importantes a medida que avanza su escolarización, pueden fomentar una mayor implicación a través del trabajo colaborativo. Sin embargo, también conllevan el riesgo de influir en creencias y conductas entre los compañeros.
- Las relaciones entre profesores, que requieren espacios de colaboración para implicar a los estudiantes de manera conjunta y contrarrestar la fragmentación del currículo y las prácticas aisladas en el aula.
- Las relaciones entre alumno y profesor, que son especialmente relevantes para la implicación del estudiante debido al apoyo y refuerzo que proporcionan. Estas relaciones pueden crear un ambiente seguro y acogedor, especialmente importante para aquellos estudiantes con bajo nivel de implicación o que están en riesgo de abandonar la escuela.

El clima relacional del centro, ya sea positivo o negativo, influye significativamente en el proceso educativo y en las dinámicas escolares. Es esencial que las relaciones en el centro sigan pautas basadas en la empatía, la resolución de problemas y una visión integral de la comunidad educativa (Bernárdez-Gómez et al., 2022; González, 2015, 2017).

2.3. Aspectos estructurales y de organización

Como se ha mencionado a lo largo de los puntos anteriores, los centros educativos deben trabajar con los diversos elementos que los componen para mejorar la calidad del compromiso de los estudiantes. Esta tarea se ve considerablemente influenciada por los aspectos estructurales y organizativos, incluidas las rutinas, prácticas y dinámicas que ocurren en los centros.

Una de las principales demandas de varios autores (Gash y Navas, 2017; Johns, 2014) es la revisión de la compartimentalización de las asignaturas, como se mencionó en el punto sobre el currículo. Este aspecto también afecta a nivel de organización debido a la rigidez de los horarios y al aislamiento entre los docentes. La integración del currículo requiere explorar

formas de trabajo conjunto entre los docentes, para lo cual se necesitan estructuras que faciliten el diálogo y la colaboración.

Además, el horario en el que los docentes realizan su trabajo es un factor que afecta la implicación de los estudiantes. Esto determina el acceso de los estudiantes y la comunidad educativa, así como el tiempo dedicado a las actividades educativas. La percepción que tengan los estudiantes y las familias sobre el tiempo dedicado y su importancia dentro del centro educativo influye en la mejora o empeoramiento de la implicación.

La existencia de espacios habilitados para estudiantes y familias que deseen participar en la actividad educativa también es un factor relevante. Estos espacios fomentan un sentido de pertenencia que contribuye a la implicación de los estudiantes y las familias. Según González (2015), estos espacios transmiten mensajes sobre la apertura y la acogida del centro, visibilizando las diferentes acciones que están disponibles para ellos. Es importante que estos espacios sean flexibles y se adapten a las necesidades de los estudiantes y las familias, o incluso que el aula misma se perciba como un espacio de aprendizaje más, en lugar de estar limitados a estructuras rígidas.

2.4.Liderazgo educativo de centro

En la actualidad, existe una creciente preocupación por parte de los órganos de gestión escolar y las políticas educativas para reducir las tasas de abandono y fracaso escolar, así como para aumentar el éxito de los alumnos en su trayectoria educativa. Esta búsqueda se lleva a cabo desde diversos frentes, incluido el papel de los líderes de los centros educativos.

El liderazgo en el ámbito educativo, aunque no siempre recae únicamente en los equipos directivos, tiene como resultado directo la mejora del compromiso de los estudiantes en su proceso educativo. El liderazgo educativo va más allá de las tareas burocráticas; implica transformar las prácticas tradicionales dentro de la escuela para mejorar la cultura organizacional y promover el progreso en los procesos de enseñanza (Valdés, 2017; González, 2017).

El liderazgo educativo representa una dirección compartida entre estudiantes y profesores que desarrolla el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa y, en consecuencia, mejora la implicación tanto de docentes como de alumnos (Bernárdez y González Barea, 2023; González, 2017). Este tipo de liderazgo implica una meta compartida por toda la comunidad educativa, incluidas las familias, donde la participación se convierte en un fenómeno innovador (Hargreaves y Finn, 2008; Parada-Gañete y Trillo, 2023).

La visión compartida de la dirección del centro se basa en la innovación y la participación colectiva, promoviendo el desarrollo de cada individuo y de la institución en su conjunto (González et al., 2013). Según Robinson et al. (2009), el liderazgo educativo influye en otros para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

El impacto del liderazgo educativo no solo se refleja directamente en los logros académicos, sino también en las condiciones del centro y del profesorado (Bolívar, 2010). Los rasgos característicos del liderazgo educativo, como se señalan en la investigación de González (2017), están orientados hacia la mejora del proceso educativo de los estudiantes (Tabla 2).

En resumen, el liderazgo educativo desempeña un papel fundamental en la mejora de los resultados académicos y en el compromiso de los estudiantes, y se caracteriza por una dirección compartida, una visión innovadora y un enfoque centrado en la mejora continua.

Tabla 2. Rasgos que caracterizan el liderazgo.

| | |
|---|---|
| El aprendizaje del alumno como núcleo del centro escolar. | Atención en los aspectos que depende de ello (currículo, enseñanza, evaluación) Foco en las condiciones y dinámicas organizativas (coordinación docente, coordinación curricular, relación con las familias) |
| Liderazgo como reflejo de resultados. | Cómo trabajan los docentes con sus alumnos. Condiciones organizativas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. |
| Trabajo distribuido | Trabajo conjunto y colaboración entre sus miembros Decisiones compartidas. |

Nota. González (2017, p. 7-8)

Cuando se aborda el tema del liderazgo, es crucial considerar tres aspectos fundamentales. El primero de ellos se relaciona con el aprendizaje del alumno, que representa el eje central del centro escolar. Aquí, es vital enfocarse en las condiciones y dinámicas organizativas, así como en aspectos como el currículo, la enseñanza y la evaluación. La segunda dimensión se refiere al liderazgo como un reflejo de los resultados, donde se evalúan aspectos del desempeño docente y las condiciones que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, el trabajo colaborativo entre el equipo de profesores, no solo limitado al liderazgo directivo, emerge como un componente esencial para promover una cultura de colaboración y reflejar las características y estilos de liderazgo identificados por diversos autores, como Guzmán y Castilla (2018), Ramírez (2015), y Toledo et al. (2014). Estos estudios resaltan la importancia de direccionar las acciones de liderazgo hacia diferentes dimensiones o estilos de intervención, donde se destacan áreas específicas del centro escolar.

Por otro lado, se presentan dimensiones de intervención en el liderazgo educativo que guardan similitudes con las mencionadas anteriormente. Ramírez (2015) identifica también cuatro dimensiones que requieren un análisis detallado y están estrechamente relacionadas con las anteriores. En estas dimensiones, se destaca la relevancia de la acción por parte del líder escolar, especialmente en lo que respecta a la visión compartida del centro educativo, aspecto del cual ya hemos subrayado su importancia. Además, este autor hace hincapié nuevamente en la importancia de la coordinación y la relación entre los docentes, elementos clave en el liderazgo educativo.

Es relevante señalar que la participación de los estudiantes en las dinámicas organizativas del centro educativo implicaría brindarles una mayor oportunidad para expresar sus inquietudes y necesidades, como ha señalado González (2017), permitiendo así que un colectivo que a menudo carece de voz pueda ser escuchado. Los centros educativos se encuentran en una contradicción evidente, ya que carece de coherencia llevar a cabo su labor sin tener en cuenta la perspectiva de sus principales protagonistas, lo que podría ser de gran utilidad para el conjunto de profesionales implicados en la revisión y mejora de las estrategias de apoyo al alumnado. Esto sería fundamental para abordar de manera más efectiva la falta de compromiso o conexión de los estudiantes con su proceso educativo.

Por último, en este contexto, es pertinente resaltar lo que señalan Toledo et al. (2014). Estos investigadores ofrecen una serie de claves que deben considerarse al definir la perspectiva actual sobre el liderazgo educativo. Aunque brevemente para evitar redundancias, los autores destacan aspectos ampliamente mencionados, como la importancia de compartir una visión común dentro del centro, el dominio del conocimiento pedagógico y curricular para garantizar la coherencia entre el currículum y la enseñanza, la capacidad de ser un agente dinamizador inherente al liderazgo educativo, así como la necesidad de una distribución de funciones, cooperación y democracia en el contexto escolar para que el liderazgo sea un factor que favorezca la implicación de los estudiantes en su trayectoria educativa.

2.5. Acciones de apoyo y orientación

Si recurrimos a las reflexiones de diversos autores sobre el tema en cuestión, las palabras de Álvarez (2017) resultan emblemáticas al destacar que "uno de los factores de calidad de la educación es facilitar la ayuda y orientación a través de una intervención tutorial a todos los agentes educativos" (p. 70). Estas palabras cobran aún más importancia cuando se trata de estudiantes cuya trayectoria evidencia una baja implicación y riesgo de abandono. Esto se debe a la mayor necesidad que pueden tener estos alumnos en tales circunstancias.

En el transcurso educativo de los estudiantes, el apoyo que los docentes y otros profesionales brindan adquiere una relevancia especial en su desarrollo, especialmente si estos estudiantes enfrentan desafíos como la falta de implicación, el absentismo o el fracaso escolar, fenómenos que pueden contribuir a su distanciamiento del centro y su falta de compromiso

con las tareas escolares (Bernárdez-Gómez, 2022). Por lo tanto, el respaldo efectivo que brinda la institución educativa para mejorar la experiencia de los estudiantes constituye una medida preventiva contra la alienación escolar. Este tipo de apoyo y orientación también influye en otros aspectos abordados en este contexto, como el clima escolar o las relaciones interpersonales en el centro (Garitano et al., 2021). Sin embargo, es esencial que estas acciones sean personalizadas (Laine et al., 2020) y atiendan a las diversas necesidades individuales de los alumnos, lo que fomentaría la resiliencia y aumentaría su compromiso con el proceso educativo.

Para llevar a cabo esta labor, es necesario modificar los enfoques y principios que guían la orientación educativa, una tarea que generalmente recae en los equipos de orientación de las instituciones escolares y que debería involucrar a todos los docentes que atienden las necesidades educativas (Fielding, 2012). Se sostiene la premisa de que existe una conexión entre el trabajo diario en las aulas y las acciones globales en el centro (Mireles-Rios et al., 2020), lo que puede considerarse como dos esferas estrechamente relacionadas que deben ser objeto de revisión constante.

Por otro lado, es igualmente importante incluir a toda la comunidad educativa en las labores de ayuda y apoyo a los alumnos (Parada-Gañete y Trillo, 2023). Además del cuerpo docente mencionado anteriormente, la participación activa de los estudiantes y sus familias es fundamental, ya que se ha destacado repetidamente el beneficio de una relación constante y colaborativa (Nichol et al., 2016). Esta afirmación cobra fuerza frente a la perspectiva de que en muchos centros se trabaja más en contra que con la comunidad educativa. Un mayor compromiso de todos los agentes, además de los beneficios inherentes, podría conducir a la creación de centros más inclusivos y democráticos, lo que a su vez aumentaría la implicación de los estudiantes en su proceso de formación, como se ha destacado en la sección sobre la relación con la familia y la comunidad.

2.6.Relaciones con la comunidad y la familia

En este punto de análisis, el último de los elementos considerados como influencias en la implicación de los estudiantes, es inevitable que algunos aspectos significativos en la relación entre la familia y la escuela, así como en la relación con la comunidad, coincidan con diferentes elementos organizativos mencionados anteriormente. Quizás el más notable de ellos sea el sentimiento de pertenencia:

El sentimiento de pertenencia de las familias hacia el centro educativo, entendido como la sensación de ser miembros y de estar co-implicados en el centro, es una de las variables motivacionales que predisponen y, al mismo tiempo, resultan consecuencia de la participación familiar en la escuela. Según Hernández Prados et al., (2015), una comunidad escolar acogedora es aquella en la que todos son bienvenidos, promoviendo el derecho de

todos a formar parte de la misma (inclusión), y que además ofrece diversas formas de participación.

Frente a esto, en la mayoría de las ocasiones se ha señalado que los centros educativos "son instituciones donde la democracia y la participación quedan muy limitadas a estructuras y aspectos formales básicos [...] que afectan a la vida de estos centros y a su comunidad educativa" (Tort Bardolet, 2018). Por lo tanto, la idea de centros que fomenten la implicación, donde los estudiantes se sientan comprometidos, surge en el discurso de aquellos que promueven ambientes de participación familiar y conexiones con la comunidad, es decir, centros considerados acogedores para los estudiantes (Trillo y Sanjurjo, 2014). Desde perspectivas similares, se presentan dos formas de aumentar la participación en los centros (McMahon y Portelli, 2012; Patton y Price, 2010): una centrada en involucrar a la familia cercana de los estudiantes, haciéndolos sentir parte integral de la educación de sus hijos y del éxito que estos logran en la escuela; y otra centrada en los diferentes elementos de la comunidad exterior al centro, como empresas, asociaciones y otros colectivos.

En relación con el entorno del centro, se pueden identificar diversas acciones realizadas por centros que se han considerado exitosas (González y San Fabián, 2018):

- Desarrollo de planes o políticas explícitas para establecer vínculos con la comunidad, las familias y las personas que puedan beneficiar a los estudiantes.
- Establecimiento de acuerdos y convenios de participación con diferentes agentes sociales para implementar medidas o programas de reintegración.
- Realización de actividades fuera del centro educativo, lo que implica establecer relaciones con otros organismos que promuevan el crecimiento del conocimiento y la práctica conjunta.

Las denominadas escuelas de segunda oportunidad han profundizado en la realización de acciones de este tipo, sobre las cuales ya existe investigación que las valora en este sentido (Bernárdez-Gómez, 2022; Bernárdez-Gómez et al., 2021; Fernández et al., 2016). Estas escuelas consideran los intereses de los estudiantes y desarrollan acciones formativas de manera inmersiva en la práctica, lo más cercana posible a la realidad, con el fin de involucrar a los estudiantes eliminando las barreras existentes entre ellos y su desarrollo.

3. Consideraciones finales

Una premisa fundamental que se desprende de los apartados anteriores es que la implicación de los estudiantes no solo está determinada por sus características individuales, sociales y familiares, sino también por los entornos escolares en los que se desenvuelven y la calidad de la educación que reciben. Las diferentes cuestiones de las que nos hemos servido para aproximarnos a este hecho respaldan esta idea, resaltando que la experiencia educativa

proporcionada por el centro escolar es fundamental para vislumbrar este fenómeno y considerar cómo podrían mejorar las prácticas organizativas y educativas que pueden estar influyendo en la trayectoria educativa de los estudiantes.

Independientemente del enfoque que se adopte para abordar esta problemática educativa, es crucial reconocer que está intrínsecamente relacionada con los centros escolares. Como se ha argumentado, existe una falta de implicación en la experiencia educativa en el centro escolar, en las actividades en el aula y en los aprendizajes que se promueven, los cuales pueden no ser relevantes para los estudiantes en función de sus necesidades y contextos socioeconómicos y familiares.

Dado que los elementos que intervienen en estas cuestiones son diversos, cualquier modificación al respecto debe considerarlos integralmente y adoptar un enfoque más holístico. En cualquier caso, lo que sucede en el contexto educativo no debe pasarse por alto, y culpar exclusivamente a sus agentes no sería justo, ya que esta problemática es compleja y está influenciada por múltiples factores que van más allá del ámbito escolar, como las políticas macro y meso que sostienen un orden escolar que beneficia a unos más que a otros.

Sin embargo, esto no exime a los profesionales de la educación de su responsabilidad en la acción educativa diaria. Por lo tanto, es fundamental indagar, explorar, dialogar y decidir de manera colaborativa en el centro escolar, desarrollando experiencias formativas y educativas significativas y relevantes para los estudiantes. Esto implica alejar las prácticas cotidianas que carecen de significado para ellos, fomentar climas escolares más acogedores, establecer normas menos punitivas y cultivar relaciones de atención, apoyo y tutoría que respondan a las necesidades e intereses del alumnado.

En resumen, la solución a los problemas en las trayectorias educativas no debe dejarse exclusivamente en manos de cada docente individual o departamento específico, sino que debe ser el resultado de decisiones conjuntas, discutidas, consensuadas y asumidas por todo el personal del centro escolar, definiendo un posicionamiento y líneas de actuación coherentes para el conjunto de la institución educativa.

4. Referencias

- Álvarez González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21-42. <https://doi.org/10.6018/j/298501>
- Bernárdez Gómez, A., Portela Pruaño, A., Nieto Cano, J. M., & Rodríguez Entrena, M. J. (2022). Study of Educational Trajectories Through Biograms and Semantic Exploration, an Approach to Narrative Studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 160940692211413. <https://doi.org/10.1177/16094069221141316>
- Bernárdez, A., & Portela, A. (2023). School Dynamics and Their Role in the Educational Trajectories of At-Risk Students. *European Journal of Educational Research*, 12(1), 493-505. <https://doi.org/10.12973/eu-ger.12.1.493>
- Bernárdez-Gómez, A. (2022). Vulnerabilidad, exclusión y trayectorias educativas de jóvenes en riesgo. *Un marco para su comprensión*. Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3s8d>
- Bernárdez-Gómez, A., & Barea, E. M. G. (2023). Engagement in At-Risk Students Trajectories: A Narrative Perspective. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 15(2), 97-107.
- Bernárdez-Gómez, A., Barea, E. M. G., & Entrena, M. J. R. (2021). Educational Re-engagement Programs and Measures in the Region of Murcia. An approach to their understanding. *International Journal of Sociology of Education*, 10(3), Article 3.
- Bernárdez-Gómez, A., Barea, E. M. G., & Entrena, M. J. R. (2022). Narrative Perspective of the School Trajectory of At-Risk Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(11), Article 11.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Bowers, A. J. y Spratt, R. (2012). Examining the multiple trajectories associated with dropping out of high school: A growth mixture model analysis. *Journal of Educational Research*, 105(3), 176-195. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.552075>
- Castillo Viveros, N., & Rojas González, E. P. (2023). Educación y pobreza: factores de cambio social. *Voces De La educación*, 108-130. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/705>
- Christenson, A., Reschly, L. y Wylie, C. (Eds.) (2012.) *Handbook of research on student engagement*. Springer. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-813413-9.00025-5>
- Cuconato, M., Majdzinska, K., Walther A. y Warth, A. (2017). Student's decision-making strategies at transitions in education. En A. Walther, M. Parreira do Amaral, M. Cuconato y R. Dale. *Governance of educational trajectories in Europe. Pathways, policy and practice* (pp. 223-247). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781474287203.ch-011>
- Daniel, P. (2018). Políticas educativas para el apoyo de trayectorias escolares en el nivel medio en América latina: la provisión de recursos como estrategia. *Revista Fuentes*, 20(2), 37-50. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.03>
- Escudero, J. M. (Coord.) (2013). Respuestas escolares al riesgo de exclusión: un modelo de análisis. En J. M. Escudero (Coord.). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de*

- riesgo: respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad* (pp. 97-110). Diego Marín.
- Escudero, J. M. y Bolívar, A. (2008). Respuestas organizativas y pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. En J. Gairín y S. Antúnez (eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 283-318). Wolters Kluwer España.
- Fernández, C., Cortés, C., Faraco, J. C. y Marchena, J. A. (2016). Al borde del precipicio: las escuelas de segunda oportunidad, promotoras de inserción social y educativa. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 6, 95-109.
- Fielding, M. (2012). From student voice to democratic community; New beginnings, radical continuities. En B. McMahon y J. P. Portelli (Eds.). *Student engagement in urban schools. Beyond neoliberal discourses* (pp.11-28). Information Age Publishing.
- García-Fuentes, J. (2017). Exclusión socio-educativa de los ni-ni: análisis descriptivo de los procesos de transición. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 2(1), Article 1. <http://www.re-doe.com/index.php?journal=reidoeypage=articleyop=viewypath%5B%5D=69>
- Garitano, E. T., Ruiz, U. G., Andonegui, A. R. y Quintana, N. B. (2021). El bullying desde el punto de vista del acosador: análisis y procedimiento. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 373-390. <https://doi.org/10.6018/rie.422671>
- Gash, B. y Navas, A. (2017). Expulsados del sistema. *Cuadernos de Pedagogía*, 478, 52-55.
- Gebel, M. y Heineck, G. (2019). *Research handbook on the sociology of education*. Rolf Becker.
- González Barea, E.M., Rodríguez Entrena, M. J., y Bernárdez-Gómez, A. (2024). Analysis of the design and curricular practices in an educational re-engagement program. *European Journal of Educational Research*, 13(3).
- González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 158-176.
- González, M. T. (2017). Desenganche y abandono escolar, y medidas de re-enganche: algunas consideraciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 17-37.
- González, M. T. y Bernárdez-Gómez, A. (2019). Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafección de los estudiantes. *Revista de Investigación en Educación*, 17(1), 5-19.
- González, M. T. y San Fabián Maroto, J. L. (2018). Buenas prácticas en medidas y programas para jóvenes desenganchados de lo escolar. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 41- 60. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.003>
- González, R. P., Vázquez, E. y Rodríguez, E. M. (2013). El liderazgo educativo: consideraciones generales. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 1,165-180.
- Guzmán, H. L. y Castilla, A. P. (2018). El liderazgo educativo: un acercamiento desde las teorías del concepto. *Teknos Revista Científica*, 18(1),159-174. <https://doi.org/10.25044/25392190.928>
- Hargreaves, A. y Finn, D. (2008). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Morata.
- Hernández Prados, M. Á., Gomáriz Vicente, M., Parra Martínez, J. y García Sanz, M.P. (2015). El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. *Participación Educativa*, 4(7), 49-58.

- Johns, N., (2014) *Flexible and alternative education: Hearing the voices of young people*. Universidad de Melbourne.
- Kafia, E., Ibrahim, S. y Ibrahim, E. (2021). Historical, contemporary and psychological viewpoints of teacher's leadership. *Open Journal for Educational Research*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0501.01001k>
- Laine, A., Ahtee, M. y Näveri, L. (2020). Impact of teacher's actions on emotional atmosphere in mathematics lessons in primary school. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(1), 163-181. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-09948-x>
- McMahon, B. y Portelli, J. (2012). *Student engagement in urban schools*. IAP.
- Mena, L., Fernández, M. y Enguita, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario*, 119-145.
- Mireles-Rios, R., Rios, V. M. y Reyes, A. (2020). Pushed out for missing school: The role of social disparities and school truancy in dropping out. *Education Sciences*, 10. <https://doi.org/10.3390/educsci10040108>
- Nichol, L., DeFosset, A., Perry, R. y Kuo, T. (2016). Youths' perspectives on the reasons underlying school truancy and opportunities to improve school attendance. *The Qualitative Report*, 21(2), 299-300. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2231>
- Parada-Gañete, A.; Trillo-Alonso, F. (2023). Good Practices of Educational Inclusion: Criteria and Strategies for Teachers' Professional Development. *Educ. Sci.* 13, 270. <https://doi.org/10.3390/educsci13030270>
- Patton, A. y Price, D. (2010). *Learning futures: The engaging school, principles and practices*. Paul Hamlyn Foundation.
- Ramírez, J. A. (2015). Camino hacia el liderazgo educativo. *Educare*, 19(3), 171-185.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education, Government of New Zealand.
- Toledo, S. V., Agudo, J. L. B. y Orús, M. L. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 79-97.
- Tort Bardolet, A. (2018). La participación del alumnado en centros democráticos de educación secundaria. *Voces de la Educación, Extra 1*, 52-60.
- Trillo, F. y Sanjurjo, L. (2014). *Didáctica para profesores de a pie*. Homo Sapiens.
- UNESCO (2008). Conferencia internacional de educación: "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- Valdés, B. A. R. (2017). El liderazgo educativo como modelo de gestión organizacional. *Gestión de las personas y tecnología*, 10(30), 6-19.

Acerca del autor

Abraham Bernárdez Gómez, maestro de Educación Primaria (2014) por la Universidad de Santiago de Compostela, continúa su formación con el Máster en Procesos de formación (2015) y el Máster en Profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato (2017), ambos por la Universidad de Santiago de Compostela. Doctor en educación por la Universidad de Murcia, ha desarrollado su actividad como investigador predoctoral desde 2018 hasta el año 2022 en el Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la misma universidad. En 2022 obtiene un contrato de investigador Postdoctoral vinculado al GI Stellae y vuelve a la Universidad de Santiago de Compostela. Desde el año 2023 desarrolla su actividad como profesor ayudante doctor en el Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo. Sus temáticas de investigación principales se centran en la exclusión socioeducativa, abandono escolar, estudio de las trayectorias educativas de los estudiantes y desarrollo profesional docente, entre otras.