

Profesorado y alumnado ante el fracaso y el abandono educativo: encuentros y desencuentros¹

Mónica López-Gil²; Francisco Javier Amores Fernández³; Rosa Vázquez Recio⁴

Recibido: Septiembre 2021/ Evaluado: Febrero 2022 / Aceptado: Marzo 2022

Resumen. Distintos estudios muestran la complejidad de factores, de índole social, cultural, económico, político y, sin lugar a dudas, educativo, que inciden en la concurrencia del fracaso y abandono escolar. Se pretende contrastar las percepciones del profesorado y el alumnado ante estos fenómenos, utilizando una metodología híbrida de investigación, combinando métodos cuantitativos (mediante un cuestionario dirigido a profesorado de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) y cualitativos (entrevistas a alumnado en situación de riesgo -at risk-, de abandono y fracaso escolar, y grupo focal con profesorado de las etapas mencionadas). Los resultados se abordan desde factores didácticos y curriculares (transición entre etapas educativas, metodología, recursos, expectativas y evaluación), organizativos (cultura de trabajo y ratio) y relacionales (relaciones superficiales centradas en lo académico, coordinación docente y relación entre alumnado) que inciden en la concurrencia del fracaso y abandono educativo, estableciendo un diálogo entre las miradas del profesorado y del alumnado. **DISCUSIÓN.** La discusión permite concluir que existe coherencia entre ambos discursos, las potencialidades, debilidades y demandas al respecto. Como prospectiva se abren nuevas investigaciones relacionadas con el análisis de la formación inicial del profesorado con relación a los fenómenos de desenganche, fracaso y abandono educativo.

Palabras clave: curriculum; deserción escolar; docente; estudiante; relación estudiante-escuela

[en] Teachers and students in front of educational failure and dropout: agreements and disagreements

Abstract. Different studies show the complexity of social, cultural, economic, political and educational factors, that influence the concurrence of school failure and dropout. **METHOD.** The main objective is to contrast the teachers and student's perceptions regarding these phenomena, using a hybrid research methodology, combining quantitative (using a questionnaire addressed to teachers of Primary Education, Compulsory Secondary Education and High School and qualitative methods research (interviews with students at risk, dropout and school failure, and a focus group with teachers). The results are approached from didactics aspects (transition between educational stages, methodology, resources, expectations and evaluation), organizational (work culture and ratio) and relationships factors (superficial relationships focused on academics, teacher coordination and relationship between students) that affect the concurrence of educational failure and dropout, establishing a dialogue between the point of views of the teachers and the students. The discussion leads us to conclude that there is coherence between both discourses, about the potentialities, weaknesses and demands in this regard. As a prospective, new investigations are opened related to the analysis of initial teacher training in relation to the phenomena of disengagement, failure and educational abandonment.

Keywords: Curriculum; school dropout; teacher; student; student-school relationship.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: López-Gil, M., Amores Fernández, F. J.; Vázquez Recio, R. (2022) Profesorado y alumnado ante el fracaso y el abandono educativo: encuentros y desencuentros. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 657-666.

¹ Fuente de financiación. Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía (REF SEJ-2664) y Proyecto de Investigación UCA en Responsabilidad Social (PR2018-005).

² Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Cádiz) España.
E-mail: monica.maria@uca.es
orcid.org/0000-0002-5412-2244

³ Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Cádiz) España
E-mail: franciscojavier.amores@uca.es
orcid.org/0000-0002-3933-8581

⁴ Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Cádiz) España.
e-mail: rmaria.vazquez@uca.es
orcid.org/0000-0001-6595-177X

1. Introducción

El abordaje del fracaso y abandono educativo exige asumir la complejidad que define a ambos procesos (que no solo constructos) debido a la diversidad de factores, vinculados a sistemas diferentes, que concurren, de manera interseccional y no bajo la regla aritmética de la suma, en su aparición. Precisamente, el carácter complejo deriva de esa relación recíproca e interdependiente (McCall, 2005; Platero, 2014), y dicho carácter es visibilizado por la interseccionalidad (Hill Collins y Bilge, 2019). Paralelamente, reconocer esa relación con tal carácter permite poner de manifiesto que el fracaso y abandono, que son fenómenos sobre los que recae una preocupación social y pública (Garrido-Miranda y Polanco, 2020), no son neutrales, absolutos, fijos, como pueden resultar si son tomados como constructos consensuados para referenciar una realidad, pues, una vez que esta queda encapsulada en una definición (que corresponde a un constructo), parece que adquiere un estado *immune*; se despolitizada y se relega a un plano implícito la carga ideológica que tiene. Asimismo, la dimensión procesual y contextual de ambos fenómenos queda soterrada. Con esta práctica, los problemas, que son un asunto público y social, como también las políticas encaminadas a su solvencia, terminan siendo un asunto técnico que precisa de actuaciones técnicas. La tecnificación de procesos, acciones y decisiones hace que la interseccionalidad de factores y sistemas quede inhabilitada y el problema focalizado en el sujeto que se encuentra inmerso en el proceso del fracaso o abandono educativo (Torres, 2019; Vázquez y López-Gil, 2018); tecnificación que encubre la jerarquía que se establece con la diferenciación entre fracaso escolar y éxito académico (Perrenoud, 1996), entre el alumnado que permanece en el sistema educativo y aquel que sale por sus “conductos” (Hill Collins y Bilge, 2019, p. 167) gracias a las normas de excelencia y a las prácticas de evaluación que toda organización emplea: “la escuela tiene el *poder de declarar quién ha fracasado y quién tuvo éxito*” (Perrenoud, 2008, p. 45). El fracaso escolar y el abandono educativo son formas de desigualdad educativa y exclusión (Tarabini, 2017).

Desde este marco, que pone en primer término la complejidad que caracteriza a ambos fenómenos y que conlleva incorporar la interseccionalidad como punto de anclaje para afrontar el análisis de los mismos (Vázquez, 2020), el fracaso escolar y abandono educativo mantienen entre sí un vínculo cuya frontera no siempre es fácilmente trazable (Fernández, 2011; González, 2017). Son dos procesos que no guardan una relación causa-efecto, pero que, si no se actúa de manera holística e inclusiva, termina cumpliéndose esa relación determinista. Ambos fenómenos se construyen, se van configurando de manera diferente según sea cada sujeto y las particularidades de los contextos (educativo, social, familiar) en los que tienen lugar sus experiencias, de ahí, y como señalan McCall (2005) y González (2017), no puede hablarse de grupo homogéneo. Desde la consideración de “construcción” a lo largo del proceso educativo, la noción de “riesgo” (*at risks*) resulta pertinente, porque admite la posibilidad de cambio (Fallis y Opatow, 2003; Moreno, 2013). El término “riesgo” remite a esa situación caracterizada por factores de riesgo y/o condiciones particulares que hace que el alumnado que se halla expuesto a la misma tenga más probabilidad de experimentar consecuencias desfavorables o efectos adversos. En este sentido, el riesgo de fracaso escolar y abandono educativo no es un asunto que depende exclusivamente del estudiantado, implica asumir una visión más amplia y compleja, en tanto que se consigue externalizar y contextualizar los factores y las condiciones que inciden en la concurrencia de ambos fenómenos y actúan en el marco de relaciones interseccionales. Esta idea refuerza la consideración de que la situación de riesgo se produce y construye, y en este proceso intervienen estructuras escolares y sociales injustas que generan desigualdades (Vasudevan y Campano, 2009).

Contamos con una amplitud de trabajos, desarrollados a nivel nacional e internacional, que aportan factores de diversa índole que permiten hacer un mapeo del fracaso y abandono educativo marcado por la complejidad; factores que tienen que ver con un orden social, cultural, económico, familiar, educativo, y que convergen en una relación interseccional con efectos diferentes según cada sujeto, como antes se indicaba. Háblese del nivel social, cultural y económico de la familia, el origen social y económico del alumnado, el género, la etnia, el rendimiento académico, las características del alumnado, las de las escuelas (referidas a la organización de los tiempos y espacios, las metodologías, la evaluación, los materiales curriculares, las culturas docentes, la convivencia, etc.), el contexto comunitario y social (Fernández, 2011; Pérez-Herrero, et al., 2017; Díez, et al., 2018; Romero y Fernández, 2019; Bayón-Calvo, 2019; Arredondo y Vizcaíno, 2020).

Sin perder de vista el carácter multidimensional e interseccional del fracaso y abandono, resulta de interés focalizar la mirada en el profesorado y el alumnado por ser ambos los directamente implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La tendencia ha sido dejar al alumnado en un plano implícito o no prioritario cuando, precisamente, es quien soporta el peso del fracaso o abandono. Esta tendencia ha sido contrarrestada con las, cada vez más, investigaciones que toman al estudiantado como centro en el estudio de los fenómenos, convirtiéndose en narradores de sus experiencias (Calderón, 2016; Vázquez, 2018; Nieto, et al., 2018; Vázquez, et al., 2019; Vázquez, 2020; San Fabián, 2020; Morentin-Encina, 2021; Vázquez, et al., 2022). Esta apertura hacia el alumnado permite reconocerlo como sujeto epistémico que aporta un conocimiento desde la realidad vivida, *desde dentro* de la situación de riesgo al fracaso o al abandono. Escuchar al alumnado que experimenta tales situaciones permite situarnos en su lugar, y esto requiere hacer un esfuerzo para captar unas claves que no son las del profesorado o las del cualquier otro agente educativo. La mirada del adulto se sitúa en un plano diferente a la del alumnado con respecto a la escuela, al currículum, a las relaciones, a la evaluación, etc., como consecuencia del *habitus* institucional (Tarabini et al., 2015).

De igual manera interesa poner el foco en el profesorado, porque, de un modo u otro, se perfila como un elemento vinculado fuertemente a tales de fenómenos, en la medida que es el agente educativo –social y político– implicado en los procesos educativos en los que se van gestando, paralelamente, procesos de desenganche, fracaso o, llegado el caso, de abandono (Ritacco y Amores, 2016; Antelm et al., 2018; Santana-Hernández et al., 2018). Con esta consideración no se

pretende hacer una atribución de culpabilidad exclusiva al profesorado (porque no la tiene), sino reconocer su parte de responsabilidad en la concurrencia del fracaso y abandono, como también la tiene el resto de agentes implicados y el sistema educativo. El profesorado, en el marco de las políticas educativas, se encuentran con impedimentos, generalmente, tecnoburocráticos, que coartan intentos alternativos para evitar que el alumnado que se encuentra en situación de riesgo termine saliendo del sistema.

2. Método

El objetivo principal de este trabajo es contrastar las percepciones del profesorado y el alumnado ante el fracaso escolar y el abandono educativo. Los resultados derivan de dos Proyectos de Investigación. El primer proyecto⁵ pretende analizar y comprender qué elementos y factores determinan que los adolescentes se encuentren en situación de riesgo y abandono temprano en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), desde su propia experiencia y sus significados. El segundo proyecto⁶ tiene como objetivo analizar y comprender el papel del profesorado y las actuaciones pedagógicas que inciden en el decurso del alumnado en el sistema educativo.

Se ha utilizado una metodología híbrida o mixta (Creswell, 2003; Tashakkori y Teddlie, 2010), combinando un diseño de encuesta a través de un cuestionario al profesorado y un diseño narrativo etnográfico basado en entrevistas al alumnado y en *focus group* con profesorado como técnicas de recogida de información. Los resultados que se aportan se han articulado a partir de las entrevistas al alumnado realizadas durante el desarrollo del primer proyecto, y el cuestionario, construido en el marco de la investigación del segundo proyecto mencionado, con el apoyo del grupo focal. Los datos se tomaron antes del comienzo de la pandemia y durante la misma.

Se realizaron⁷ un total de 91 entrevistas etnográficas a tres grupos de referencia: alumnado en situación de riesgo (*at risk*), es decir, aquel que se encuentra en programas de atención a estudiantes en riesgo de abandono y fracaso escolar (programas de refuerzo educativo, programas de compensación educativa, programa de acompañamiento, programa de absentismo, etc.); alumnado que ha abandonado de forma temprana el sistema educativo (*early school leavers*) sin haber obtenido el título de Educación Secundaria Obligatoria; personas que tras haber abandonado el sistema vuelven a formar parte de este (Educación Secundaria para Adultos por ejemplo) en edades comprendidas entre los 12 y 50 años.

Los ámbitos de información eran: contexto escolar (actitud hacia la escuela, el sentido de lo escolar, trayectoria académica, etc.), contexto familiar (configuración familiar, recursos para el estudio, abandono educativo en la familia, etc.), rasgos de identidad (autoconcepto, autoestima, consumo sustancias nocivas, etc.) y contexto sociocultural. Uno de los nodos resultantes fue (Figura 1):

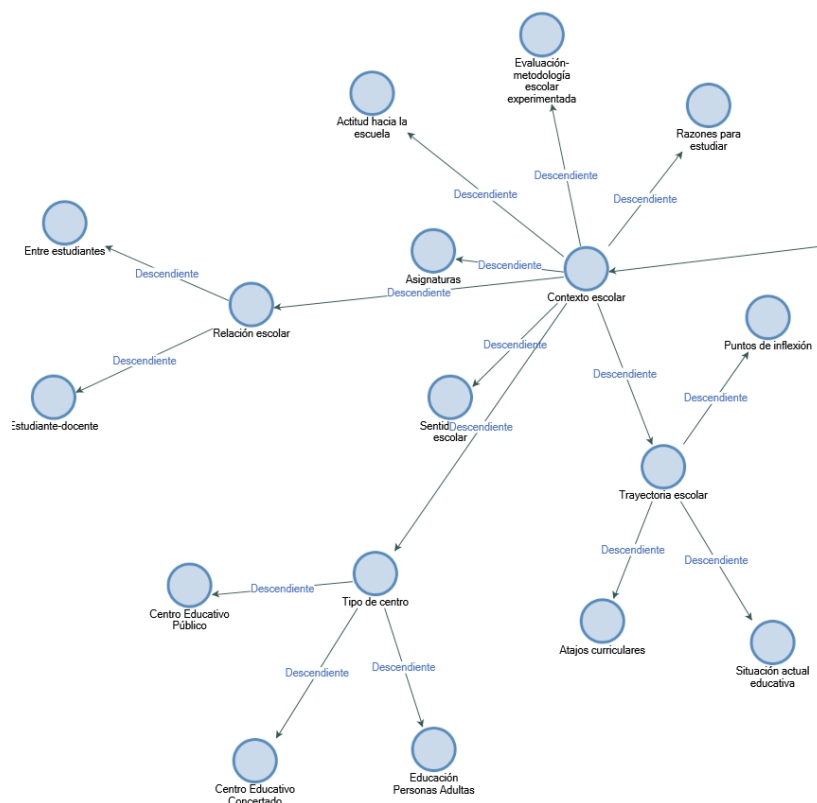


Figura 1. Nodos de la categoría “contexto escolar”

⁵ Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía (REF SEJ-2664).

⁶ Proyecto de Investigación UCA en Responsabilidad Social (PR2018-005).

⁷ Las entrevistas fueron realizadas por el equipo de investigación con formación en pedagogía y psicopedagogía.

La muestra del cuestionario ha sido 91. El profesorado participante pertenece a los siguientes niveles educativos: segundo ciclo de Educación Primaria, ESO, Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA) y Bachillerato. Se han combinado preguntas en una escala de valoración de 0 a 5 (donde 0 indica “completamente en desacuerdo” y 5 “completamente de acuerdo”), con otras de elección.

El contenido del cuestionario ha sido validado por un grupo de expertos, en el ámbito de estudio y en la técnica aludida, formado por cinco personas. La validación de contenido nos ha permitido determinar los bloques contemplados en los que se articula el cuestionario. A partir de las aportaciones se introdujeron los cambios sugeridos referidos a la estructura, al orden del contenido y al significado de los ítems. Una vez elaborada la segunda versión y tras una nueva ronda de revisión, se realizó una prueba piloto en el que participaron de forma anónima y voluntaria, quince docentes del tercer ciclo de primaria, educación secundaria y superior para probar la fiabilidad, la comprensión del cuestionario y, el carácter resolutivo de la aplicación (LimeSurvey) con la que se realizó el cuestionario. Consta de un total de 10 preguntas, agrupadas en los bloques: *Sobre el fracaso escolar y el abandono educativo, Relación entre Profesorado, Fracaso y Abandono Educativo, Prevención y abordaje del fracaso escolar y el abandono educativo y El alumnado dice.*

El grupo focal estuvo conformado por docentes con el perfil ya mencionado (en activo y con docencia en segundo ciclo de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Educación Secundaria para Adultos y Bachillerato). Los ámbitos en los que se estructuró este grupo focal corresponden a los mismos bloques de contenido que el cuestionario.

Para el análisis de datos cuantitativos se utilizó el programa SPSS (versión 26) y para el análisis de datos cualitativos el NVIVO13; se efectuó la triangulación tomando las diferentes estrategias y los métodos considerados. Por último, se ha seguido el cumplimiento de principios éticos de la confidencialidad, anonimato, negociación, colaboración y autonomía (Vázquez, 2014).

3. Resultados

En las líneas que siguen se abordan las cuestiones que tienen que ver con factores íntimamente relacionados con el contexto escolar desde el diálogo entre las miradas del profesorado y alumnado. La atención se focaliza en la pregunta 10 del cuestionario en la que se solicitó al profesorado que valorara las razones que el alumnado expone como causantes de su fracaso y/o abandono escolar respecto a la institución educativa. Estas razones surgen del análisis de las entrevistas al estudiantado. Se consideró relevante contrastar las opiniones del alumnado con las del profesorado respecto a los mismos factores. Estas razones y las opiniones manifestadas por el profesorado son las que se muestran a continuación (Tabla 1):

Tabla 1. Porcentajes de las respuestas acerca de las razones que el alumnado expone como causantes de su fracaso y/o abandono escolar respecto a la institución educativa

Valora del 0 al 5 los siguientes ítems donde 0 indica que estás “completamente en desacuerdo” y 5 “completamente de acuerdo” con las razones que el alumnado expone como causantes de su fracaso y/o abandono escolar respecto a la institución educativa.						
Ítem	0	1	2	3	4	5
P10-1 El desarrollo de metodologías no dialógicas, homogeneizadoras y de carácter transmisivo.	3,7	9,9	14,8	25,9	23,5	22,2
P10-2 El profesorado considera el libro de texto como recurso imprescindible para aprender.	7,4	6,2	18,5	27,2	22,2	18,5
P10-3 El desarrollo de sistemas de evaluación no procesuales centrados únicamente en los resultados y rendimiento académico.	6,2	6,2	11,1	29,6	19,8	27,2
P10-4 La organización de tiempos y espacios fuertemente regulados, poco flexibles e inclusivos.	6,2	3,7	9,9	21	25,9	33,3
P10-5 La oferta educativa desvinculada de las experiencias vitales del alumnado.	4,9	7,4	9,9	17,3	27,2	33,3
P10-6 La coordinación docente deficiente.	13,6	16	22,2	28,4	8,6	11,1
P10-7 La existencia de una ratio muy alta que no permite el conocimiento profundo de las individualidades del alumnado.	3,7	7,4	6,2	13,6	18,5	50,6
P10-8 La relación directa entre el grado de autonomía, independencia y desatención del alumnado y la etapa educativa en la que se encuentra.	4,9	9,9	13,6	37	21	13,6
P10-9 La relación directa entre el aumento del número de docentes y la etapa educativa en la que se encuentra con exigencias diferentes que cumplir.	4,9	6,2	17,3	24,7	24,7	22,2

Ítem	0	1	2	3	4	5
P10-10 La desvinculación de las familias a medida que se superan las etapas educativas.	2,5	4,9	9,9	13,6	32,1	37
P10-11 Las relaciones entre el profesorado y el alumnado son débiles, superficiales y meramente curriculares, sobre todo a partir de ESO.	11,1	17,3	16	17,3	21	17,3
P10-12 El acoso escolar o presión entre iguales.	2,5	12,3	12,3	27,2	30,9	14,8

Todas las respuestas se sitúan en una puntuación entre el 3 y el 5, lo que muestra un acuerdo con las afirmaciones del estudiantado ante los factores que derivan de la institución educativa y que, de un modo u otro, inciden en el fracaso y abandono educativo. Ninguno de los ítems destaca por estar completamente en desacuerdo.

A tenor de las respuestas ofrecidas, y a modo de diálogo, se presentarán los discursos del profesorado y alumnado participante en los estudios que originan este trabajo en torno a tres ámbitos en los que se podrían clasificar los ítems ofrecidos: *aspectos didácticos y curriculares* (P10-1, P10-2, P10-3, P10-5), *organizativos* (P10-4, P10-7, P10-8, P10-9) y *relacionales* (P10-6, P10-10, P-11, P-12).

3.1. Aspectos didácticos y curriculares

Sin lugar a dudas, la transición de la etapa de primaria a secundaria supone un punto de inflexión en relación con la vinculación con lo educativo. Este hito no hace referencia solo al cambio físico de centro educativo sino a las muchas y profundas transformaciones que afectan al profesorado, al alumnado, al currículum, a la organización espacio temporal, etc., a los que, irremediamente, el alumnado tendrá que adaptarse.

El profesorado considera que uno de los aspectos de mayor influencia en el desenganche escolar (y sus efectos colaterales, como el fracaso y el abandono) es la metodología. Los docentes parecen estar de acuerdo con el alumnado al considerar que una de las causas que provocan fracaso y abandono (71.6% entre el 3 y el 5) es el desarrollo de metodologías no dialógicas, homogeneizadoras y de carácter transmisivo (P10-1). Si bien el mayor peso se encuentra en la escala de valoración 3 (25.9%), un 23.5% están completamente de acuerdo con el alumnado en este aspecto. Es destacable los tres casos en los que están completamente en desacuerdo con este asunto (3.7%) y los 8 que le otorgan un solo punto de acuerdo (9.9%).

En coherencia, en el grupo focal se manifiesta lo siguiente:

(GF04)⁸: “Uno de los grandes retos de la secundaria es el cambio en la metodología”. (GF02): “La metodología es fundamental, creo que va enlazado con la influencia del profesorado, con su actitud, empatía, con la parte emocional, etc.”.

El profesorado muestra también la necesidad de desarrollar metodologías más equitativas, cooperativas y que inciten a un aprendizaje dialógico alejadas de esa enseñanza academicista centrada en fuentes de información estandarizadas.

(GF02): “Tú puedes utilizar metodologías como el trabajo cooperativo, trabajo por proyectos, grupos interactivos, etc. El hecho de cambiar tu metodología para llegar a todos de una manera cooperativa, es que se tienen que relacionar y aprender. Evidentemente, ahora, por las circunstancias actuales, no es posible, pero bueno, buscamos una metodología para llegar a todos”.

El profesorado considera, con un 27.3%, el libro de texto como un recurso imprescindible para aprender (P10-2), que concuerda con las apreciaciones que hace el estudiantado, pero con otro sentido y valor. Existe una relación de coherencia entre la metodología a utilizar en clase, el rol que ejerce el profesorado y el alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los recursos didácticos (focalizando en el uso de libros de textos) y la concepción del conocimiento.

(E10H15): “Esta profesora se había ceñido a leer el libro, hacer que lo copiáramos, y claro...”.

El alumnado tiene la percepción de que existe una relación directamente proporcional entre las altas o bajas expectativas que el profesorado y la atención e individualización de la enseñanza. En este sentido, el alumnado que responde al modelo de estudiantes que el profesorado espera tener en sus aulas, es el que mayores atenciones (y privilegios) recibe.

(E47M17): “Es que parecía que explicaban para los niños que entendían y, claro, después tú le preguntabas y no me respondían, sino que me decían (...) «averígualo tú»”. (E32M15): “Un día que hice la tarea, le pregunté por qué no me dejaba salir a la pizarra y me dijo que para qué, si iba a estar mal”.

⁸ Las claves de identificación son: GF (Grupo Focal); 01, 02, 03 y 04 (identificación de los participantes), y E (entrevista), del 1 al 91 (entrevistado), H (hombre) o M (mujer), del 12- 24 (edad).

Existe acuerdo entre el profesorado y el alumnado sobre la idea de que la evaluación es uno de los elementos clave con relación al fracaso y abandono educativo, puesto que es precisamente la que determina quiénes responden a las exigencias del sistema educativo y quiénes no. Los sistemas e instrumentos de evaluación focalizados en exámenes finales en los que se mide la capacidad memorística del alumnado (P10-3), son sentidos tanto por el profesorado como por el alumnado como estandarizados, jerarquizadores y excluyentes y, lejos de suponer aprendizaje, sentencia (para bien o para mal) al alumnado. Así lo muestra el 76.6% de las respuestas situadas entre el 3 y el 5 y en sus discursos, entre los que destacan.

(GF03): “La evaluación se convierte en algo que va sesgando más que dar la oportunidad a continuar y decir bueno pues, no sé, una evaluación quizás más globalizada, hilando también con lo de la metodología, quizás si las asignaturas estuvieran organizadas en ámbitos también sería esa evaluación diferente porque ya no estarían tan encorsetados”.

(GF02): “En la evaluación tengo esa sensación, de que no hay más alternativa al examen”.

(E31M17): “Hay profesores que ni me han repartido los exámenes porque sabía que no lo iba a hacer y yo le decía cosas para que me lo diera, pero nada”. (E12H16): “Te hartas de hacer cosas para que solo valga el examen ¿no? y lo que yo he aprendido ¿qué?”.

3.2. Aspectos organizativos

La cultura de trabajo balcanizada está muy presente en los centros educativos de educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, una cultura de trabajo que es considerada tanto por el alumnado como el profesorado como influyente en los aspectos didácticos-curriculares y relacionales que se viene advirtiendo a lo largo de este escrito. La organización del profesorado en torno a disciplinas y áreas de conocimiento aisladas entre sí no favorece la coherencia metodológica. Esta situación provoca al alumnado cierto sentimiento de confusión ante exigencias que, a veces, resultan contradictorias entre sí.

(GF04): “La propia organización de la Secundaria en grupos estancos, número de horas ínfimas de cada asignatura, polarización de múltiples materias, etc. dificulta ese cambio”.

(E88H17): “Es importante no tener tantos profes, porque te lías, ahora uno te dice una cosa, después otra, y aquí arriba son once profesores, once asignaturas”.

El 59.2% de las opiniones del profesorado, recabadas en el cuestionario, manifiesta estar de acuerdo (25.9%) y completamente de acuerdo (33.3%) con que la organización de tiempos y espacios están fuertemente regulados, son poco flexibles e inclusivos (P10-4); la organización se entiende como uno de los factores determinantes del fracaso.

Las respuestas recibidas en relación con este tema son coherentes con las obtenidas en el ítem “La oferta educativa desvinculada de las experiencias vitales del alumnado” (P10-5). Este ítem también concentra la mayoría de las opiniones, situándose entre el 3 y el 5. Se muestra de acuerdo con esta afirmación el 27.2% del profesorado y completamente de acuerdo con la misma el 33.3%. La oferta educativa es un elemento que se relaciona con los principios pedagógicos y metodológicos del profesorado.

(E8M16) “Yo las cuentas del dinero, vale, porque tengo que saber qué puedo comprar para la comida, pero para qué sirve una fórmula, dime tú para qué quiero yo saber una fórmula para el dinero o tantos reyes y capitales; eso no sirve para nada”.

La ratio es el asunto más relevante, ya que no conocer las particularidades del alumnado no permite la individualización de la enseñanza (P10-7) donde los mayores pesos de respuestas se sitúan entre el 4 con un 25.9% y el 5 con un 33.3%. Este asunto está relacionado con la organización de espacios y tiempos poco flexibles. No conocer las dificultades y potencialidades del alumnado no posibilita la aplicación de metodologías y estrategias más sensibles a las particularidades del estudiantado y al contexto, y menos homogéneas.

3.3. Aspectos relacionales

En cuanto a los aspectos relacionales (profesorado/alumnado, profesorado/profesorado, profesorado/familia y alumnado/alumnado) vuelve a existir acuerdo entre las personas participantes.

Las relaciones entre el profesorado y su alumnado se tornan superficiales, centradas en lo puramente académico y deshumanizadas. Ambas partes demandan un mayor acercamiento, confianza y conocimiento mutuo sobre los intereses, las preocupaciones, las motivaciones, etc.

(E56H15): “Me gustaba el que no se ponía a chillar, sino el que si no sabía hacer algo te lo repetía cuarenta mil veces y te escuchaba”. (E57H15): “A mí me gustaba (docente) porque lo primero que nos preguntaba era cómo estábamos; nos deseaba que lo pasáramos bien (...), confianza y respeto sobre todo”.

(GF02): “Estuve trabajando en compensatoria y allí tratamos a los niños como de igual a igual, se atendía de verdad sus voces, les escuchaba mucho, les respetaba...”. (GF03): “Se le tiene que escuchar y hacerle un seguimiento más personalizado”.

Destaca de nuevo cómo las altas o bajas expectativas son un factor determinante relacionado con el éxito escolar, o su contrario. Cuanto mayor expectativa tenga el profesorado hacia su alumnado, menos posibilidad de desenganche educativo.

(GF01): “Yo escuchaba que entre mis compañeros se decían: ya ha repetido así que no esperes mucho de él”. (GF03): “(...) muchas veces el mismo profesorado ya los mete en el ‘saco roto’ de los niños que ya están perdidos”.

Sobre las relaciones entre el profesorado y sus compañeros/as es destacable la débil coordinación existente apreciada por el alumnado (P10-6), siendo un motivo que, a opinión del profesorado, se sitúa en la media de las respuestas, con una puntuación mayoritaria de 3 (28.4%). No obstante, debemos advertir que las respuestas se reparten más en la valoración de desacuerdo (52.75% entre el 0 y el 2), de lo que se deriva la idea de que no es un motivo que justificaría el desenganche educativo desde la visión del profesorado. En este caso podemos pensar que se podría aludir a la cultura de trabajo docente que en opinión del alumnado sí influye, pero el profesorado no lo considera así.

Si bien el profesorado opina que las relaciones que establece entre sí y la coordinación no son motivos de peso que justifiquen el desenganche educativo, la desvinculación de las familias, a medida que se superan las etapas educativas (P10-10), sí que lo es. De hecho, es el segundo motivo de mayor peso en la que las respuestas se sitúan entre el 4 y el 5 con un 69.1% (32.1% y 37%, respectivamente).

Para finalizar, desde el punto de vista del alumnado, el acoso escolar o la presión entre iguales (P10-12), entre los compañeros y las compañeras de clase, es relevante en lo que se refiere a su sentimiento de pertenencia hacia lo educativo. El profesorado, por su parte, le otorga también bastante relevancia situando la mayoría de respuestas en el 4 con un 30.9%. Si el acoso es un motivo para evitar asistir a las clases, sumarse a los comportamientos disruptivos de las amistades, para sentirse aceptado o aceptada, también lo es.

(E8M16) “A mí me pegaban, me quitaban dinero, me quitaban el bocadillo, así que cómo para tener ganas de ir al cole”. (E12H16) “Mis colegas me decían de irnos (ausentarse de clase), y yo me iba con ellos, claro, no iba a ser menos”.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados hallados nos permiten identificar los encuentros y desencuentros entre el profesorado y el alumnado, adquiriendo los mismos matices concretos e incluso opuestos en su valor. En términos generales, cabe apuntar que hay una aproximación entre ambos grupos, situándose en los valores más cercanos al acuerdo (3 y 5). Miradas desde posiciones diferentes que parecen converger cuando se trata del fracaso escolar y del abandono educativo.

Respecto a los aspectos didácticos y curriculares, el profesorado y el alumnado se encuentran, y lo hacen de manera clara cuando se trata de las metodologías que son empleadas. Ambos consideran que las metodologías son de carácter transmisivo y tendentes a la homogenización. Estas metodologías limitan la inclusión, la cual se ve favorecida por otras que son dialógicas, participativas y diversas con apertura para atender a las singularidades del alumnado como apoyan los estudios de Garzón et al. (2016) y Rodríguez-Martín (2017). No obstante, este hecho invoca a plantear la cuestión de que si el profesorado considera que son esas las metodologías que inciden en la concurrencia del fracaso y del abandono sigan siendo las más utilizadas. Los motivos pueden ser diversos, desde entender, por convicción, de que son las metodologías a emplear hasta los impedimentos a los que se encuentra sujeto el profesorado, los cuales limitan la puesta en práctica de metodologías más innovadoras que favorezcan la inclusión como consecuencia de la reducida capacidad de autonomía y de control sobre los procesos educativos (Susinos y Calvo 2005-2006; Torres, 2019, 2020). La implementación de metodologías que obliteran una atención más individualizada parece guardar cierta relación con la visión que tiene el alumnado con respecto a las expectativas que el profesorado tiene sobre este en función de si es un “buen estudiante” o un “mal estudiante”: mejor expectativas para los primeros y, al contrario. Esta diferenciación y clasificación responde a la construcción de la jerarquía de excelencia (Perrenoud, 1996, 2008).

Por otra parte, los libros de texto se manifiestan también como un punto de encuentro entre el profesorado y el alumnado. Sin embargo, este encuentro queda estrictamente en el reconocimiento de su presencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si atendemos a las respuestas dadas por uno y otro grupo, el profesorado lo estima como un recurso imprescindible, y, por tanto, de valor importante para el trabajo de los contenidos y el aprendizaje del alumnado; sin embargo, para este, el libro de texto llega a convertirse en un material que, más que favorecer, se convierte en un instrumento de control (no solo del currículum sino también de los sujetos) y de distribución de poder en el aula (Rodríguez y Martínez, 2016).

La evaluación resulta ser también un punto de encuentro en cuanto a factor que incide en el fracaso escolar y el abandono educativo. El elemento que se levanta como clave cuando hablamos de la evaluación son los exámenes que, pese a los distintos formatos que pueden adoptar –dependiendo de lo que se busque con este instrumento-, su

destino es medir la capacidad memorística del alumnado; tienen un carácter estandarizado que no puede ser de otro modo teniendo en cuenta la metodología dominante y la misión de los libros de texto en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pérez y González, 2016). En este sentido, la evaluación queda reducida a su versión de calificar que se corresponde con la prioridad asentada de los resultados; esto es lo que tiene valor y no tanto los procesos. Consecuentemente, contribuye a la construcción de la excelencia escolar (Perrenoud, 2008), quedando alejada de lo que tiene que ser una evaluación justa para una educación justa que garantice la justicia social (Murillo et al., 2016; McArthur, 2019; González, y González, 2021).

Las cuestiones señaladas no se distancian en demasía de aquellas otras que tienen que ver con los aspectos organizativos. El peso de las disciplinas en la educación secundaria constituye un elemento a tener en cuenta, en la medida que incide en las metodologías, la parcelación de los contenidos curriculares, la evaluación, la organización de los tiempos, así como en las relaciones que se construyen en el aula. El incremento del profesorado, motivado por las diferentes disciplinas, hace que se convierta en –casi– una exigencia la coordinación entre el profesorado que trabaja con el mismo grupo de estudiantes, teniendo en cuenta que la misma es un factor que contribuye a la innovación, la inclusión y la mejora (Jäppinen et al., 2015; Krichesky y Murillo, 2018). Sobre esta cuestión se evidencia un desencuentro entre profesorado y alumnado, dado que para este la coordinación es débil, repercutiendo de manera poco favorable en los procesos de aprendizaje, con incidencia mayor en aquel que se encuentra experimentando el desenganche educativo; una visión que no coincide con la apreciación del profesorado, ya que un porcentaje elevado –recuérdese, 52.75%– se muestra en desacuerdo. La coordinación presenta diversos niveles, y el que mayor impacto positivo puede tener en el alumnado es aquel que implica una convergencia en las formas de trabajar en el aula y de evaluar, es decir, tocar la estructura profunda del currículum (contenidos, metodologías, evaluación, organización de tiempos y espacios). Desde este modo, el profesorado no estima que la coordinación incida en el fracaso y el abandono, dado que la valoración que sea hace de la misma es que existe entre los docentes. Se entiende que si hay coordinación difícilmente podrá tener efecto en el fracaso y el abandono.

Si sobre la coordinación el desencuentro es destacable, no cabe señalar lo mismo cuando se trata de la organización de los tiempos y los espacios. Ambos perciben que están fuertemente regulados y son poco flexibles. Este aspecto mantiene cierta correspondencia con la metodología dominante que se perfila y el modo de entender, igualmente, la evaluación que responde a las políticas educativas que fomentan la competitividad (Slee, 2019). Resulta paradójico, a tenor de lo que se viene exponiendo, que sea reconocido por el profesorado que la oferta educativa está desvinculada de las experiencias vitales del alumnado, es decir, se mantiene unas metodologías transmisivas y una evaluación centrada en resultados a sabiendas que se están dejando aparcadas las experiencias y el mundo del alumnado. Esta visión responde a lo que Pérez Gómez (1992) apuntaba de mantener dos mundos paralelos: lo académico y lo experiencial, el primero para funcionar en las instituciones educativas, y el segundo, para la vida cotidiana, fuera de estas.

En este encadenamiento de particularidades que tienden más a la exclusión que a la inclusión, no queda fuera la ratio escolar, que resulta ser uno de los asuntos relevantes. Cuanto mayor es la ratio, mayores son las dificultades que se puede encontrar el profesorado para poner en práctica metodologías que atiendan a las individualidades (Díez, 2020). Respecto a esta cuestión, el encuentro se da entre el profesorado y el alumnado.

Finalmente, los aspectos relacionales emergen como otro de los elementos a tener en cuenta cuando se analiza el fracaso escolar y el abandono educativo. Parece haber acercamiento entre el profesorado y el alumnado en cuanto a cómo perciben las relaciones existentes entre ambos. Adquieren un carácter superficial, y centradas y determinadas por lo académico y curricular (hecho que tiene que ver con el peso de las disciplinas), quedando debilitada o en un plano menos visible una enseñanza sensible a la escucha y en la que el tacto pedagógico marque el ritmo de los procesos educativos (Van Manen, 1998; Novara, 2003), desde la alteridad, la presencia y el reconocimiento (Gascón y Godoy, 2015; Ortega y Romero, 2018) como elementos que forman parte de un hacer educativo inclusivo, o dicho de otro modo, que contribuyen a minimizar, o incluso evitar, el desenganche y el fracaso escolar. Esta situación que se revela sobre las relaciones tiene que ver con el *habitus* institucional marcado, entre otros aspectos, por las relaciones de poder y el orden disciplinario (Tarabini et al., 2015).

En el marco de las relaciones también resulta destacable las que se establecen con las familias. Por un lado, está el débil vínculo entre estas y el profesorado/centro, pues los valores se sitúan claramente en el acuerdo, un aspecto que se traduce en, igualmente, una débil colaboración que tiene su incidencia en el fracaso escolar (Álvarez y Martínez, 2016). Por otro las relaciones entre el propio alumnado que no siempre resultan ser armónicas, sino otras que tienen que ver con el acoso escolar (González, 2017).

Este trabajo ha puesto de manifiesto cuestiones que son capitales para evitar, o, en todo caso, minimizar, el fracaso y el abandono. Poner en diálogo a profesorado y alumnado permite tener una visión de conjunto sobre tópicos que se revelan como claves, una propuesta que deja abierta la vía para seguir profundizando en este sentido. La necesidad de seguir trabajando sobre el fracaso y el abandono es un hecho constatado si queremos cumplir con la finalidad de la educación en un marco de equidad e inclusión. Se abren nuevas líneas de investigación dirigidas al análisis de la formación inicial del profesorado con relación al desenganche, fracaso y abandono educativo. En cuanto a las limitaciones que presenta el trabajo se encuentra en la dificultad hallada para realizar más grupos focales con profesorado y también con estudiantes en riesgo. El estallido de la pandemia lo obstaculizó. Consecuentemente, se presenta como tarea a abordar en futuros trabajos.

5. Referencias bibliográficas

- Álvarez Blanco, L. y Martínez-González, R. A. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192.
- Antelm, A. M., Gil, A. J., Cacheiro, M. L. y Pérez Navío, E. (2018). Causas del fracaso escolar: Un análisis desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Enseñanza & Teaching*, 36(1), 129-149. <https://doi.org/10.14201/et2018361129149>
- Arredondo, R. y Vizcaíno, D. (2020). Fracaso escolar y abandono educativo temprano. Las escuelas de segunda oportunidad como alternativa. *Revista Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*, (23), 63-79. <https://doi.org/10.51188/rrts.num23.423>
- tulo ñitu
- Bayón-Calvo, S. (2019). Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo XX. *Revista Complutense de Madrid*, 30(1), 35-53. <https://doi.org/10.5209/RCED.55465>
- Calderón, I. (2016). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una aproximación biográfica*. UOC.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Díez, M. P., Díez Arcos, M., Abrantes, P., Álvares, M., Aynós Romero, A., Boqué Torremorell, M.C., Carmona Alcolea, A., Cenamor López, Á. J., Machado da Cunha Dantas, P., De Langenhagen, F., García Montero, R., Gil González, A., Goran, P., Rodríguez Amo, P., Sánchez Blanco, Y., Sánchez Fernández, S., Vaello Orts, J., Vaello Pecino, O., Valdecantos Campos, J.A., Vidorreta García, C. *Prevención, intervención y compensación del abandono educativo temprano*. Ministerio de Educación.
- Díez, E. (2020, 2 de junio). Bajar la ratio y aumentar la plantilla docente: plan de reconstrucción educativa. *El diario de la educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/06/02/bajar-la-ratio-y-aumentar-la-plantilla-docente-plan-de-reconstruccion-educativa/#:~:text=Se%20sabe%20que%20reducir%20las,imponer%20orden%20en%20aulas%20masificadas>
- Fallis, R. K. y Opatow, S. (2003). Are Students Failing School or Are Schools Failing Students? Class Cutting in High School. *Social Issues*, 59(1), 103-119. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00007>
- Fernández, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Propuesta Educativa*, 1(35), 85-94. http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/articulo_enguita.pdf
- Garrido-Miranda, J.M y Polanco, M. (2020). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar. Su visión sobre el profesorado. *Perfiles Educativos*, 42(170), 6-21. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59512/52563
- Garzón, P., Calvo, M^a I. y Orgaz, M^a B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *REDIS*, 4(2), 25-45.
- Gascón, F. y Godoy, L. (2015). Presencia e in-diferencia. Por un estatuto visual de la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 645-656. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rclsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1936/573>
- González, E. M y González, M. T (Coord.) (2021). *Programas de reenganche educativo y/o formativo. Condiciones organizativas, curriculum y evaluación*. Octaedro.
- González, M^a 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. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62492>
- Hill Collins, P. y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Morata.
- Jäppinen, A., Leclerc, M. & Tubin, D. (2015). Collaborativeness as the core of professional learning communities beyond culture and context: evidence from Canada, Finland, and Israel. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 27(3), 315–332. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.106723>
- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educXXI.15080>
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: una cuestión de justicia social*. Narcea.
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs*, 30(3), 1771-1800. <https://doi.org/10.1086/426800>
- Moreno, M. Á. (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de educación*, (361), 358–378. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-148>.
- Morentin-Encina, J. (2021). Estudios Perdidos, Aprendizajes Encontrados. Análisis de Aprendizajes desde el Abandono Educativo Temprano. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(3), 103–120. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.007>
- Murillo, F. J., Román, M., y Hernández, R. (2016). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 4(1). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4467>
- Nieto, J. M., Portela, A., Torres, A. y Rodríguez, M. J. (2018). Del abandono educativo temprano al reenganche formativo: un estudio narrativo con biogramas. *Educatio siglo XXI*, 36(2), 93-114. <https://doi.org/10.6018/j/333041>
- Novara, D. (2003). *Pedagogía del “saber escuchar”*. Narcea.
- Ortega, P. y Romero, E. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 95-116. <https://doi.org/10.14201/teoredu30195116>
- Pérez, L., y González, D. A. (2016). Dime Cómo Evaluas y te Diré Qué Enseñas. Un Análisis Teórico sobre las Relaciones entre la Evaluación del Aprendizaje y la Enseñanza-Aprendizaje de la Justicia Social. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 4(1), 135-148. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4473>
- Pérez, A. (1992). Las funciones de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.17-33). Morata.
- Pérez-Herrero, M., Antúnez, Á. y Burguera-Condon, J. L. (2017). Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano: perspectiva de profesionales clave. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 55-76. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/145.pdf>
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata.

- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Alternativa Pedagógica.
- Platero, (L.) R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 55-72. <https://doi.org/10.5565/rev/psicologia.1219>
- Ritacco, M. y Amores, F. J. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 137-160. <https://doi.org/10.14201/et2016341137160>
- Rodríguez, J. y Bonafé, J. M. (2016). Libros de texto y control del currículum en el contexto de la sociedad digital. *Cadernos CEDES*, 36(100), 319-336. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171317>
- Rodríguez-Martín, A. (comp.) (2017). *Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Romero, E. y Hernández, M. (2019) Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/21351>
- San Fabián, J. L. (Coord.) (2020). *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos*. Graó.
- Santana-Hernández, R., Marchena-Gómez, R.; Martín-Quintana, J. C. y Alemán-Falcón, J. A. (2018). Abandono escolar y formación docente: interpretaciones del profesorado de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 47(3), 365-372. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.365-372>
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Susinos, T. y Calvo, A. (2005-2006). „Yo no valgo para estudiar...“. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. *Contextos educativos: Revista de educación*, (8-9), 87-106. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/559/523>
- Tarabini, A. (dir.) (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. UNICEF.
- Tarabini, A., Curran, M. y Fontdevila, Cl. (2015). El habitus institucional una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, (18), 37-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5427947>
- Tashakkori, A. y Teddlie, Ch.(eds.) (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, 2.a ed. Sage.
- Torres, J. (2019). Formación del Profesorado y Educación como Proyecto Político e Inclusivo. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-27. <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84911.pdf>
- Torres, J. (2020). *La desmotivación del profesorado*. Morata.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Vasudevan, L. y Campano, G. (2009). The Social Production of Adolescent Risk and the Promise of Adolescent Literacies. *Review of Research in Education*, 33(1), 310-353. <http://dx.doi.org/10.3102/0091732X08330003>
- Vázquez, R. (2014). Investigación, género y ética: una triada necesaria para el cambio. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 157(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.2.2150>
- Vázquez, R. (2020). Interseccionalidad como Herramienta de Análisis del Fracaso Escolar y del Abandono Educativo: Claves para la Equidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 267-283. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.013>
- Vázquez, R. (coord.) (2018). *Hacia una literacidad del fracaso escolar y del abandono temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes. Resistencias, «cicatrices» y destinos*. Editorial de la Universidad de Cádiz.
- Vázquez, R. y López-Gil, M. (2018). Interseccionalidad, jóvenes «sin-sistema» y resistencia. Una mirada diferente del fracaso/ abandono escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230094>
- Vázquez, R., López-Gil, M., y Calvo, G. (2019). El currículum oculto del fracaso escolar y del abandono educativo temprano. Razones interseccionadas. *Revista Investigación en la escuela*, (98), 16-30. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i98.02>
- Vázquez, R., Calvo, G., y López-Gil, M. (2022). El abandono escolar desde la interseccionalidad: el género marca diferencias. *Cadernos De Pesquisa*, 52, e08553. <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/8553>