¿Cómo mejorar la pertenencia escolar? Apuntes a partir de un estudio de caso

Isabel Fernández Menor Universidade da Coruña
Daniela Antelo Varela

School dropout and failure in secondary education continue to be one of the main challenges facing the Spanish and European education systems, closely linked to the gradual processes of disengagement from school. In this context, strengthening students' sense of belonging is key to promoting their involvement and continuity in school. The purpose of this study is to analyse the influence of the sense of belonging on the processes of engagement and disengagement among students in the 2nd and 3rd years of compulsory secondary education at a semi-rural public secondary school located in the province of A Coruña (Spain). To this end, a mixed methodology was adopted that combined a quantitative approach, through the application of an exploratory questionnaire, and a qualitative approach, through a heterogeneous discussion group. The results show that a greater sense of belonging is associated with greater school commitment, enhanced by active methodologies, positive relationships and emotional support, while its absence favours disengagement. In conclusion, the need to implement collective strategies aimed at strengthening students' ties to their educational environment and consolidating their participation in school life is highlighted.

Introducción

La problemática del desenganche, el fracaso y el abandono escolar continúa situándose entre las principales preocupaciones de los sistemas educativos a escala internacional y, especialmente, en el contexto español. En este marco, la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) se configura como la etapa más crítica, pues concentra la mayor incidencia de desafección y de trayectorias que culminan en el Abandono Escolar Temprano (en adelante AET).

Este fenómeno está estrechamente vinculado con un proceso progresivo de desenganche escolar, entendido como un distanciamiento paulatino de la experiencia educativa que surge de la interacción entre factores personales, familiares, institucionales y comunitarios. La adolescencia —etapa que coincide con la ESO— constituye un punto de inflexión: los cambios biológicos, cognitivos y socioemocionales propios de esta fase entran en conflicto con una cultura escolar percibida como rígida y academicista, donde el alumnado tiende a sentirse tratado como una "unidad de rendimiento" (García, 2015; Fielding, 2012). A ello se suman las altas exigencias académicas, la presión social, los conflictos familiares y, de manera destacada, la transición entre primaria y secundaria, que implica retos académicos, sociales y emocionales reseñables para el alumnado en situación de riesgo (González-Rodríguez et al., 2019; Verdeja, 2022).

Superar una lectura individualizante resulta indispensable. No basta con atribuir la responsabilidad de la pérdida de interés o del abandono al propio estudiante, a su familia o a su entorno inmediato. El desenganche responde también a dinámicas estructurales y culturales de los centros escolares, que exigen revisar sus patrones organizativos, sus relaciones internas y las prácticas curriculares (González, 2017). En este contexto, el sentido de pertenencia escolar se erige como un factor explicativo clave de los procesos de enganche y desenganche, así como del fracaso y abandono educativo (González, 2015). Según Goodenow (1993), la pertenencia se define como el grado en que el alumnado se siente aceptado, respetado, incluido y apoyado por la comunidad educativa. La evidencia muestra que cuando el alumnado percibe que "forma parte" del centro, aumenta su motivación, implicación y compromiso académico, funcionando el sentido de pertenencia como

factor protector frente al abandono. Por el contrario, la falta de vinculación debilita la experiencia educativa y eleva el riesgo de desconexión (Fernández-Menor, 2020).

Desde esta perspectiva, los procesos de enganche y desenganche escolar deben entenderse como los extremos de un continuo que determina tanto la vivencia escolar como los resultados académicos. El enganche implica una participación activa en las tareas, interés por los contenidos y valoración de la formación recibida; incluye además una dimensión emocional y relacional, que abarca el vínculo con el grupo, el profesorado y el propio centro, lo que genera experiencias de aprendizaje significativas y satisfactorias (Fernández-Menor, 2023; González, 2015). El desenganche, por el contrario, describe una desconexión progresiva que se manifiesta en una baja participación, apatía, percepción de irrelevancia, y que a menudo deriva en absentismo, bajo rendimiento o conductas disruptivas. Este proceso es acumulativo y suele resultar de desencuentros reiterados con la institución escolar, en los que confluyen factores personales, familiares, sociales y pedagógicos (Cotrina et al., 2018; Fernández-Enguita et al., 2011; González, 2017). En términos de consecuencias, el enganche actúa como mecanismo de protección que mejora el rendimiento y favorece el desarrollo integral, mientras que el desenganche incrementa la probabilidad de fracaso y abandono si no se interviene a tiempo (González, 2017; Fernández-Menor, 2023).

Distinguir entre fracaso y abandono escolar resulta útil para precisar las causas y orientar las respuestas. El fracaso hace referencia a la no consecución de los objetivos curriculares —tanto en la ESO como en etapas postobligatorias— y constituye un fenómeno multifactorial y estructural (Arredondo y Vizcaíno, 2020; Fernández-Enguita, 2011). Puede entenderse de manera restrictiva, como la imposibilidad de alcanzar los estándares pese al esfuerzo, o de forma cuantitativa, como la proporción de individuos que no completan los estudios obligatorios (Antelm et al., 2018).

El abandono escolar, por su parte, alude al hecho de apartarse del sistema educativo antes de completar la educación secundaria postobligatoria. En términos estadísticos, el AET mide la proporción de jóvenes de entre 18 y 24 años que no han finalizado la secundaria (Fernández-Enguita, 2011). Este fenómeno está íntimamente relacionado con el desenganche: la desconexión sostenida reduce el rendimiento académico, debilita las expectativas formativas y limita las oportunidades de desarrollo personal y laboral (González et al., 2023). Tanto el fracaso como el abandono trascienden el ámbito educativo, aumentando la vulnerabilidad social y económica, especialmente en contextos desfavorecidos. De hecho, el desenganche actúa como hilo conductor entre ambos, pudiendo desencadenar trayectorias de desvinculación que culminan en la salida temprana del sistema. Además, el fracaso abarca un espectro más amplio, que incluye tanto casos de exclusión institucional como decisiones personales o familiares de abandono.

Estos fenómenos deben entenderse como un problema compartido entre alumnado, instituciones y contexto socioeconómico (González et al., 2023), donde confluyen factores sociales, culturales, económicos, familiares y educativos (Arredondo y Vizcaíno, 2020). Entre los elementos más influyentes en el riesgo de desenganche y abandono (Fernández-Menor, 2023) destacan:

· Características del centro: los pequeños y rurales, o aquellos que integran varias etapas, suelen fomentar vínculos comunitarios más estrechos; los grandes y urbanos resultan más impersonales.

· Relaciones en la comunidad educativa: la cercanía y el apoyo docente fortalecen la confianza y el compromiso, mientras que su ausencia o el rechazo entre iguales generan desmotivación y baja autoestima.

· Clima de aula: un entorno cohesionado y positivo refuerza el sentido de pertenencia; los conflictos o la competitividad excesiva lo debilitan.

· Currículo y metodologías: la rigidez y la desconexión con la realidad alimentan el desinterés; en cambio, un enfoque flexible y práctico, con metodologías activas, trabajo cooperativo e integración

tecnológica, favorece un aprendizaje más significativo.

· Atención a la diversidad: cada estudiante requiere distintos niveles de autonomía, competencia y apoyo. Las instituciones deben ofrecer estrategias y orientación que fortalezcan la confianza y el compromiso.

En el contexto europeo, el AET sigue siendo una de las principales prioridades educativas. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2023), las tasas se sitúan en el 9,6% en la UE, el 13,9% en España y el 9,1% en Galicia. Aunque Galicia presenta una ligera mejora respecto al 2022 y se mantiene por debajo de la media española y europea, no ha recuperado el 8,7% registrado en 2021. Tras no alcanzarse los objetivos europeos y nacionales de 2020 (10% y 15%, respectivamente), la Estrategia Europea 2030 renueva el compromiso con la reducción del AET, especialmente tras las brechas educativas y sociales agravadas por la pandemia (González et al., 2023).

Atender a factores como la pertenencia, el clima escolar y la flexibilidad metodológica puede ser clave para prevenir el fracaso y el abandono. En síntesis, la evidencia converge en tres ideas: (1) el desenganche es un proceso gradual y multifactorial que requiere respuestas sistémicas (Rodríguez et al., 2022); (2) el sentido de pertenencia —nutrido por relaciones positivas, metodologías activas y apoyo emocional— es un factor protector decisivo (Doyle et al., 2025; González-Fernández et al., 2025; Vázquez-Recio, 2021); y (3) las estrategias eficaces deben combinar cambios organizativos, revisión curricular y fortalecimiento de los vínculos y la participación, situando al alumnado en el centro de una escolaridad con sentido (Ballesteros-Velázquez y Morentín-Encina, 2023).

Esta investigación tiene como objetivo principal analizar la influencia del sentido de pertenencia escolar en los procesos de enganche y desenganche del alumnado de 2.º y 3.º curso de ESO de un centro educativo de A Coruña (Galicia, España).

De manera complementaria, se plantean tres objetivos específicos:

· Examinar los factores que inciden en el sentido de pertenencia escolar como elemento que favorece o dificulta el enganche educativo.

· Analizar las percepciones de los diferentes agentes educativos acerca del sentido de pertenencia como factor de enganche o desenganche.

· Identificar propuestas de mejora orientadas a fortalecer el sentido de pertenencia del alumnado hacia su centro educativo.

Materiales y Método

El estudio adopta un diseño metodológico de carácter mixto, combinando una vertiente cuantitativa —mediante un cuestionario exploratorio de carácter descriptivo— con una vertiente cualitativa, a través de un grupo de discusión heterogéneo. Asimismo, se trata de un estudio de caso, entendido como el análisis en profundidad de una realidad específica en su contexto real y actual (Álvarez y San Fabián, 2012; Canta y Quesada, 2021; Hernández et al., 2014).

En cuanto a los participantes del estudio, seleccionados de forma intencional no probabilística, pueden dividirse en aquellos que participaron en la primera y los que participaron en la segunda fase. De este modo:

- Fase 1 (cuestionario): participaron 137 estudiantes de 2.º y 3.º de ESO de un centro educativo de A Coruña, de los cuales 86 eran de 2.º curso y 51 de 3.º, con edades entre 13 y 16 años. En cuanto al género: el 51,8% eran mujeres, el 42,3% eran hombres, el 2,9% prefirió no responder, el 2,2% no

se identificó con ninguna categoría y el 0,7% se identificó como transgénero.

- Fase 2 (grupo de discusión): integraron el grupo cinco personas para recoger miradas diversas: dos estudiantes (uno de 2.º y otro de 3.º de ESO), un miembro del equipo directivo (la directora), la madre de una alumna de 2.º y una docente (profesora de Geografía e Historia).

Se emplearon dos instrumentos de recogida de datos: un cuestionario y un grupo de discusión heterogéneo. El cuestionario, denominado “¿Qué funciona para ti? Barreras y apoyos en el centro”, fue traducido y adaptado al gallego y al castellano a partir de la versión validada por Fernández-Menor (2020), quien ya había adaptado el instrumento original en inglés “What works for you? Barriers and supports at school” (Porter et al., 2010). La adaptación actual realizó ajustes culturales y de validez, manteniendo la estructura en tres bloques (Fernández-Menor, 2020):

1. Sentimientos del alumnado en distintos momentos y espacios (clases, recreos y descansos).

2. Sentimientos sobre las formas de trabajo en el aula (trabajo en grupo, individual, deberes).

3. Sentimientos en el instituto (orgullo, pertenencia, seguridad, dificultades de aprendizaje).

A partir de la adaptación validada por Fernández-Menor (2020), este estudio efectuó nuevos ajustes (reordenación, supresión y adición de ítems). Tras aplicar Alpha de Cronbach, los coeficientes de fiabilidad seguían los criterios habituales, obteniendo en el primer bloque $\alpha=0,81$; $\alpha=0,72$ en el segundo bloque; y $\alpha=0,81$ en el tercero. El cuestionario final consta de 43 preguntas (29 cerradas y 14 abiertas) y se aplicó en febrero de 2025.

En cuanto al grupo de discusión, se llevó a cabo en mayo de 2025. La sesión se abrió con una presentación resumida de los principales resultados del cuestionario y continuó con una discusión guiada por preguntas agrupadas en áreas problemáticas. Se abordaron las siguientes temáticas: metodología docente y sentimientos de insatisfacción, presión académica por pruebas y deberes, inclusión/exclusión en los recreos, orgullo, pertenencia y malestar en el centro, barreras de aprendizaje, condiciones de los espacios, actividades complementarias y clima de aula. La sesión concluyó con la elaboración conjunta de propuestas para fortalecer el sentido de pertenencia del alumnado en el centro.

En lo relativo al análisis de los datos obtenidos mediante el cuestionario, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las respuestas, considerando las preguntas incluidas en los tres bloques del instrumento. En total, se trabajó con veinte variables. A continuación, se presentan las variables que permitirán la comprensión de los resultados (tabla 1).

Tabla 1
Nomenclatura de las variables por bloques

Bloque	Nomenclatura abreviada	Nomenclatura completa
1. Sentimientos en diferentes momentos y lugares	SMCLAS	Sentimientos durante las clases
	SMREC	Sentimientos durante el recreo
	SMCAMB	Sentimientos durante los cambios de clase
	SMEVEN	Sentimientos en eventos especiales
	SMEXC	Sentimientos en excursiones
2. Sentimientos según diferentes formas de trabajar en el aula	STCLASTIP	Sentimientos en una clase típica
	STINDIV	Sentimientos trabajando individualmente
	STACTVFIS	Sentimientos en clases de actividad física
	STEXAM	Sentimientos ante exámenes y evaluaciones
	STDEBER	Sentimientos ante deberes
3. Sentimientos en el instituto	SEPARTE	Sentimientos de pertenencia al instituto
	SEAMABLE	Sentimientos de ser tratado/a con amabilidad
	SERESP	Sentimientos de ser tratado/a con respecto
	SEEUMESM	Sentimientos de poder ser uno/a mismo/a
	SEPROF	Sentimientos de respecto por parte de docentes
	SEORGULLO	Sentimientos de orgullo de pertenencia al centro
	SESEGCLAS	Sentimientos de seguridad durante las clases
	SESEGDESC	Sentimientos de seguridad durante los descansos
	SEAMIGOS	Sentimientos de aceptación con iguales
	SESOA	Sentimientos de espacio y de tiempo propio

En esta línea, se calcularon frecuencias y porcentajes para cada ítem de los distintos bloques, utilizando Excel como herramienta de apoyo. Posteriormente, se realizó un análisis de contenido del grupo de discusión. Para ello, se estableció un sistema de categorías y códigos a partir de un proceso analítico desarrollado en tres fases principales (lectura, reducción de datos, categorización y codificación de la información) (Miles y Huberman, 1994).

En cuanto al protocolo ético seguido, todos los estudiantes disponían del consentimiento firmado

por sus tutores legales para el desarrollo de actividades propuestas por el centro educativo. En el caso de los docentes y familias, se les brindó el consentimiento informado para su lectura y firma. En ambos casos, se garantizaba el anonimato del centro y los participantes.

Resultados

Para dar cumplimiento a los objetivos específicos del estudio, los resultados se organizan en dos bloques. En el primero se examinan los datos obtenidos mediante el cuestionario para identificar los factores que intervienen en la construcción del sentido de pertenencia escolar y su influencia en los procesos de vinculación o desvinculación con el centro educativo. El segundo bloque recoge el análisis cualitativo de las percepciones expresadas por los diversos agentes educativos que participaron en el grupo de discusión.

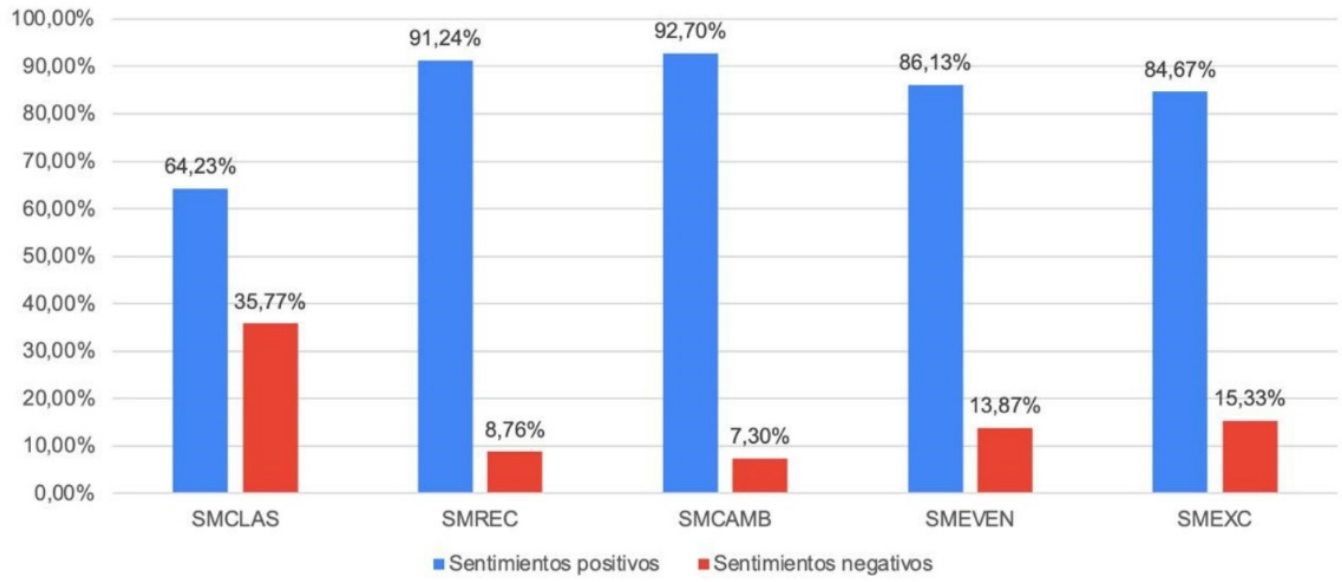
El sentido de pertenencia escolar como elemento de conexión o desconexión: aportaciones del cuestionario

Los resultados procedentes del cuestionario exploratorio “¿Qué funciona para ti? Barreras y apoyos en el centro” se organizan en tres bloques, elaborados a partir de un análisis descriptivo de los datos recogidos. Al término de cada bloque se incorporan también las aportaciones derivadas del examen cualitativo de las respuestas abiertas.

El primer bloque, titulado “Sentimientos en distintos momentos y espacios del centro”, recoge las valoraciones del alumnado en torno a su bienestar emocional en la vida escolar. Las cinco preguntas que lo componen se respondieron mediante una escala tipo Likert, donde el valor uno expresaba una percepción “muy buena” y el seis, “muy mala”. Para la interpretación de los resultados, las respuestas se agruparon en dos conjuntos para simplificar la interpretación (ver resultados desglosados en Anexo I): por un lado, los sentimientos positivos —resultado de sumar las opciones “muy bien”, “bastante bien” y “bien”— y, por otro, los sentimientos negativos —que integran las categorías “regular”, “mal” y “muy mal”— (Fig. 1).

Figura 1

Sentimientos positivos y negativos del Bloque 1



En la figura 1 se aprecia que, al clasificar los datos en sentimientos positivos y negativos, las

percepciones más favorables se concentran en los cambios de clase, con un 92,7%. A continuación, se sitúan los sentimientos durante el recreo (91,24%), los eventos especiales (86,13%) y las excursiones (84,67%), mientras que las clases obtienen la valoración más baja, con un 64,23% de respuestas positivas.

En el extremo opuesto, los sentimientos negativos alcanzan su punto más alto precisamente durante las clases (35,77%), seguidos por las excursiones (15,33%), los eventos especiales (13,87%), el recreo (8,76%) y, en último lugar, los cambios de clase (7,3%).

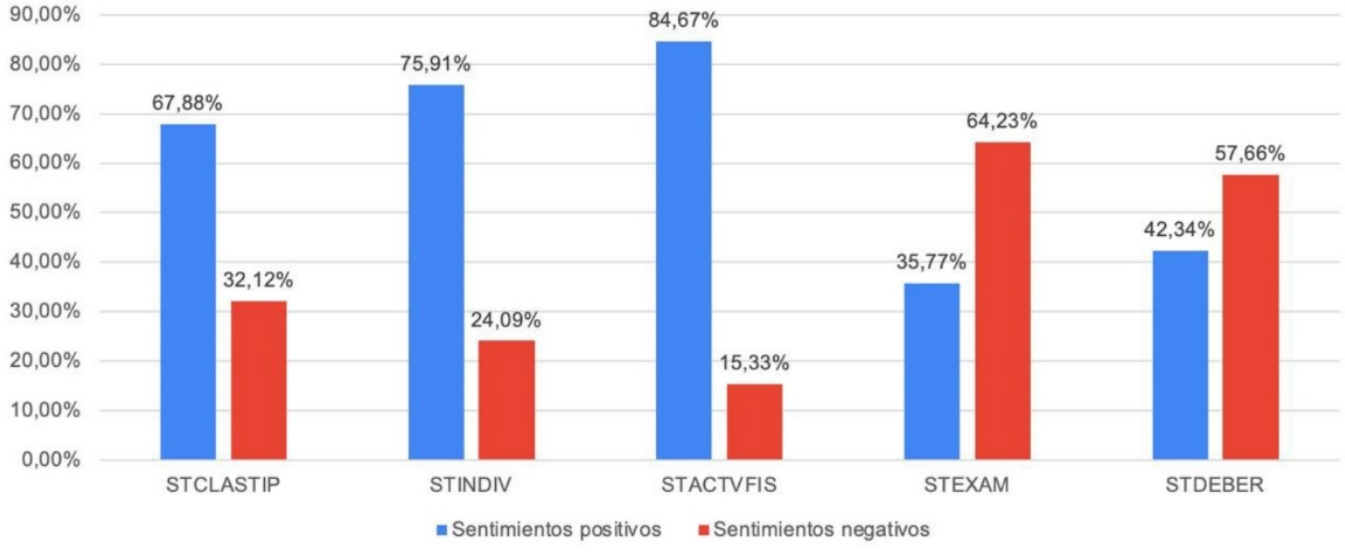
Estos datos permiten afirmar que las experiencias emocionales del alumnado varían según el momento y el espacio escolar en el que se encuentran. De forma general, los contextos más vinculados al ocio o a la interacción social —como los recreos, las salidas o los eventos— se perciben de manera más positiva que las sesiones lectivas. En consecuencia, se observa que el alumnado manifiesta un mayor bienestar cuando las actividades no están directamente asociadas al trabajo académico dentro del aula.

Además de analizar los sentimientos expresados, el Bloque 1 del cuestionario busca identificar los apoyos y obstáculos que el estudiantado percibe en su entorno escolar. A través de las preguntas abiertas, las respuestas muestran una clara tendencia a centrarse en los aspectos problemáticos. Entre las dificultades aparecen la ausencia de actividades complementarias (como excursiones), el predominio de estrategias excesivamente teóricas, sentimientos de exclusión, más apoyo del profesorado o recreos con actividades dirigidas, entre otras.

En cuanto al Bloque 2, “Sentimientos sobre las diferentes formas de trabajo en el aula”, la valoración e interpretación de los ítems sigue la estructura del bloque anterior (Fig. 2) (ver resultados desglosados en Anexo I).

Figura 2

Sentimientos positivos y negativos del Bloque 2



A partir de los datos reflejados en la figura anterior, se observa que, al clasificar las respuestas en sentimientos positivos y negativos, las clases de actividad física son las que generan mayores niveles de satisfacción entre el alumnado, con un 84,67%. Les siguen el trabajo individual (75,91%) y las clases convencionales (67,88%). En el extremo opuesto, los deberes (42,34%) y los exámenes (35,77%), presentan los porcentajes más bajos de percepciones positivas.

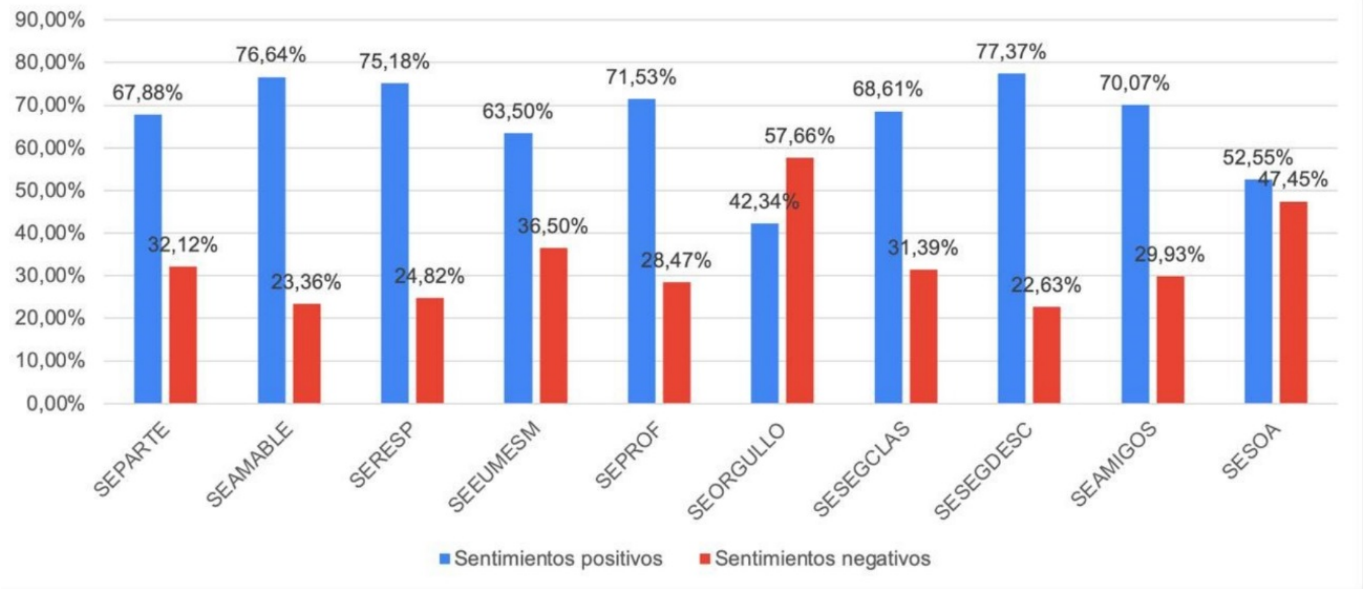
En cuanto a las emociones negativas, los exámenes, controles y evaluaciones concentran la proporción más alta (64,23%), seguidos muy de cerca por los deberes (57,66%). En cambio, las clases de educación física muestran la cifra con menos valoraciones negativas (15,33%), lo que refuerza la idea de que las actividades prácticas y participativas son las más apreciadas por el estudiantado. Este patrón sugiere que los entornos de aprendizaje basados en la acción y la implicación personal se asocian con experiencias emocionales más gratificantes, mientras que las tareas evaluativas —como los exámenes y deberes— tienden a vincularse con sentimientos de malestar o tensión.

El análisis de las respuestas abiertas complementa esta lectura y permite comprender mejor cómo perciben los estudiantes las distintas formas de trabajo en el aula. De sus aportaciones se desprende una clara preferencia por metodologías activas y participativas, la mejora de la empatía del profesorado, la necesidad de abordar el ruido en el aula y las conductas disruptivas y, finalmente, dificultades con la comprensión de contenidos y en la evaluación.

Respecto al Bloque 3, centrado en los “Sentimientos en el instituto”, las primeras diez variables se valoraron mediante una escala tipo Likert de uno a cinco, donde el valor uno correspondía a “siempre” y el cinco a “nunca”. Para su análisis, se agruparon las respuestas en dos categorías (ver resultados desglosados en Anexo I): sentimientos positivos (suma de las opciones “normalmente” y “siempre”) y sentimientos negativos (que integran las respuestas “nunca”, “casi nunca” y “a veces”) (Fig. 3).

Figura 3

Sentimientos positivos y negativos del Bloque 3



Según se desprende de los datos representados en la figura anterior, la mayoría del alumnado manifiesta emociones positivas hacia su centro educativo en la mayor parte de los ítems analizados, aunque existen algunos matices relevantes que merecen atención.

Uno de los casos más destacables es el del ítem SESOA, referido a los sentimientos de respeto hacia el propio tiempo personal. En este aspecto, las respuestas se distribuyen de manera casi equilibrada: un 52,55% expresa percepciones positivas frente a un 47,45% que manifiesta una valoración negativa. Esta escasa diferencia entre ambos grupos sugiere que, aunque es ligeramente superior la proporción de estudiantes que siente que su tiempo individual es respetado, una parte considerable no lo percibe de la misma manera. Este hecho podría estar relacionado con la rigidez

de los tiempos escolares o con unas exigencias académicas que no se ajustan del todo a los ritmos y necesidades personales del alumnado.

Asimismo, el ítem SEORGULLO, relativo al orgullo de pertenencia al instituto, muestra también un contraste llamativo. Mientras que el 57,66% del alumnado declara sentirse orgulloso de formar parte del centro, un 42,34% expresa lo contrario, situándose este indicador entre los que presentan una valoración negativa más elevada. Esta divergencia podría interpretarse como un síntoma de desconexión afectiva con la institución o de una débil identificación con sus valores y dinámicas.

Percepciones de los agentes educativos y propuestas para fortalecer la pertenencia escolar: aportaciones de un grupo de discusión heterogéneo

Los resultados del grupo de discusión ponen de manifiesto las percepciones convergentes sobre la experiencia escolar y, en particular, sobre la metodología, la evaluación, los recreos, el sentido de pertenencia, la atención a la diversidad, las actividades complementarias, el clima de aula y la educación emocional.

En la metodología, el alumnado muestra una preferencia clara por enfoques activos y colaborativos. Las dinámicas de trabajo en equipo incrementan la motivación: “al trabajar en grupo y no hacer tantos deberes es más fácil aprender” (estudiante 1). Las familias conectan estas metodologías con la preparación para la vida social: “favorece que vayan desde la escuela aprendiendo eso para vivir después en la sociedad” (madre). En contraste, las clases expositivas se perciben repetitivas y poco estimulantes: “las clases teóricas son totalmente repetitivas” (estudiante 2), lo que genera pasividad. El propio profesorado reconoce la dificultad de sostener ese formato: “reconozco en vuestros rostros que escucháis en clase, pero no os gusta” (profesora), y admite límites para una práctica completamente experiencial —“es difícil hacer todo práctica” (profesora)— pese a valorar las sesiones aplicadas por su conexión con la realidad y la motivación: “son clases más relajadas… hacer deporte, hablar con sus amigos y atender al mismo tiempo” (estudiante 1). La dirección refrenda la buena acogida de áreas como “educación física… proyectos, laboratorios” (directora). También emerge que los intereses individuales modulan la implicación: “a mí me gusta más… biología o a otras alumnas… tecnología, electrónica” (estudiante 2).

En evaluación, la sobrecarga de tareas aparece como foco de malestar, atribuido a descoordinación entre materias. Se subraya “[…] cantidad de deberes que se mandan para casa” (estudiante 2) y que “los profesores… no tienen en cuenta hay más asignaturas” (estudiante 1). Las familias abogan por coherencia pedagógica: “los deberes deberían complementar lo aprendido en el aula” (madre). Se reclama alineación entre lo trabajado y lo evaluado: “lo que se enseña en el aula, es sobre lo que se examinará” (directora) y “lo que hagas en la clase tiene que tener sentido” (estudiante 2). Los exámenes son vividos con ansiedad: “causan malestar y estrés” (madre); se reconoce que el alumnado “no lo gestiona bien porque no sabe” (profesora).

Respecto a los recreos, preocupa la exclusión social ligada a grupos estables: “los grupos están hechos y es difícil integrarse” (estudiante 1), con riesgo de soledad para quienes se incorporan nuevos. El profesorado lo vive con desasosiego —“no soporto ver a ningún alumno solo, es tristísimo” (profesora)— y la dirección advierte de “problemas mayores” (directora) por su impacto emocional. Las familias remarcan que la falta de relaciones “afecta en lo sentimental y repercute en lo académico” (madre). La dinamización del patio se percibe clave, pero se admiten limitaciones de personal y organización: no hay “profesorado suficiente” (profesora). Se propone diversificar actividades y evitar inercias que perpetúan exclusiones (“los equipos siempre están compuestos por las mismas personas” [estudiante 1]). También se sugieren propuestas no competitivas y espacios alternativos que faciliten interacciones entre intereses diversos.

El sentido de pertenencia se asocia al tiempo de permanencia: “nos sentimos más identificados los que llevamos tiempo aquí… desde el principio” (estudiante 2). Quienes llegan a cursos avanzados encuentran más barreras —“no conectaron… no tienen grupo de referencia” (madre)—, lo que

refuerza la necesidad de medidas de acogida y dinamización.

La atención a la diversidad suscita posiciones encontradas. Para parte del alumnado, la personalización excesiva “es una pérdida de tiempo” (estudiante 1) porque dificulta avanzar “a un ritmo medio”. Desde la docencia se asume esta complejidad: “atender a la diversidad… es imposible” (profesora). Aun así, se visualizan escenarios realizables con ratios más bajas y más docentes por aula: “lo ideal son aulas de 10-15 alumnos…” (profesora) y “dos profesores por aula” (directora). Se reconoce, no obstante, que el contexto distrae (“igual centrarme más en las clases…” [estudiante 2]) y que la motivación docente incide en el interés: “los profesores tienen que motivarnos un poco” (estudiante 1).

En actividades complementarias, el valor añadido es lúdico y social: “una excursión es divertida… estás con amigos” (estudiante 1) y abre relaciones entre grupos: “te relacionas con otros cursos” (estudiante 2). Las dificultades actuales pasan por el atractivo de los destinos (“es difícil encontrar excursiones que entusiasmen” [profesora]) y por barreras económicas (“es complejo cuando resulta muy cara que pueda ir a la excursión” [madre]). El centro ya articula apoyos como rifas o recolectas y cuida que las salidas “no sean privativas” (directora).

En el clima de aula, preocupan conductas disruptivas y la necesidad de respuestas inmediatas. Se aplican medidas reactivas —“si no haces la acción, harás cincuenta veces la reacción” (profesora)—, pero se subraya la educación en actitudes y valores: “se nos inculca que debemos estar con todos, no solo con los amigos” (estudiante 2).

La educación emocional recibe consenso transversal: “es importante porque afecta al rendimiento escolar” (estudiante 2). La limitación principal es operativa —“no siempre tenemos herramientas ni tiempo” (profesora)— y se resalta la corresponsabilidad familiar: “tenemos mucha necesidad de relación con las familias, tienen que implicarse” (directora). Se evidencian prácticas de cuidado: “hablo mucho con ellos, les falta tanto cariño…” (profesora) y disposición familiar a intensificar su implicación: “debemos implicarnos más” (madre).

Como cierre, se recogen propuestas orientadas a mejorar la pertenencia e inclusión:

—Cambios metodológicos: potenciar proyectos y prácticas como alternativa a la exposición repetitiva; formar grupos heterogéneos y promover cooperación.

—Tareas y evaluación: coordinar calendarios para evitar picos; alinear actividades de aula y contenidos de examen.

—Recreos inclusivos: ampliar el repertorio de actividades, con opciones menos competitivas y accesibles; reforzar la presencia docente como acompañamiento y dinamización.

—Actividades complementarias: priorizar calidad sobre cantidad; seleccionar destinos atractivos y consensuados para las salidas, con mecanismos de apoyo económico.

—Clima escolar: aplicar normas y consecuencias de forma clara y coherente; educar en respeto e inclusión y sostener el apoyo emocional.

Discusión

En este estudio se corrobora que la pertenencia al centro ejerce una influencia decisiva sobre el enganche y el desenganche en la ESO. Se confirma que se trata de un fenómeno complejo y multidimensional, en línea con lo señalado por autoras como Fernández-Menor (2020, 2023) o González (2015): afecta directamente a la experiencia escolar y al vínculo con la institución, y emerge de la interacción entre factores institucionales, relacionales y personales.

Siguiendo a Goodenow (1993), la pertenencia se entiende como el grado en que el alumnado se siente aceptado, respetado, incluido y apoyado por su comunidad escolar. No obstante, su definición todavía está en construcción porque presenta dificultades (Kuttner, 2023). La investigación muestra que este sentimiento depende en gran medida de la metodología didáctica, de la calidad de las relaciones interpersonales, de la percepción de acompañamiento y apoyo emocional y de la coordinación docente (Cutanda-López y González, 2020). Metodologías activas, colaborativas y conectadas con los intereses del alumnado generan escenarios de aprendizaje más motivadores, en sintonía con las propuestas de flexibilización curricular defendidas por Fernández-Menor (2023). A la inversa, la preeminencia de clases teóricas, tareas repetitivas y evaluaciones tradicionales se asocia a malestar y desmotivación, en consonancia con las críticas de García (2015) y Fielding (2012) sobre una escuela que trata al alumnado como meras “unidades de rendimiento”, acelerando el desenganche.

La dimensión relacional aparece como otro eje clave. Vínculos positivos entre iguales y con personas o grupos de referencia dentro del centro fortalecen la pertenencia; en cambio, experiencias de aislamiento, exclusión o relaciones superficiales alimentan la desafección. Aunque el alumnado percibe el apoyo en sus familias y pares, considera limitado el acompañamiento docente, lo que coincide con el estudio de González (2017), quien aboga por transformaciones profundas en las dinámicas institucionales y en las relaciones internas para garantizar una tutoría más efectiva y personalizada.

El clima escolar también resulta determinante. El grupo de discusión subraya la necesidad de ambientes acogedores, participativos y seguros, tanto en el aula como en los recreos, con especial atención al alumnado de nueva incorporación. Un clima positivo y cohesionado refuerza la pertenencia, mientras que los conflictos o la competitividad excesiva la debilitan (Fernández-Menor, 2023), algo que se entrelaza con la transición de Primaria a Secundaria como momento crítico (González-Rodríguez et al., 2019; Verdeja, 2022).

Las actividades complementarias emergen como una vía para romper la rutina, aumentar la motivación y fortalecer el vínculo con el centro, siempre que sean accesibles, atractivas y estén bien planificadas (Ballesteros-Velázquez y Morentín-Encina, 2023). Su eficacia depende del interés y adecuación de las propuestas y de la implicación del alumnado y del equipo directivo, en línea con la idea de abrir la escuela a experiencias más prácticas, inclusivas y participativas (Fernández-Menor, 2023).

Otro consenso de la comunidad educativa es la prioridad de la educación emocional. El desarrollo de competencias emocionales —en las materias y a través del diálogo y la comunicación— se considera esencial para consolidar la conexión con el centro y prevenir malestar, conflictos o exclusión. A pesar de las limitaciones de tiempo, formación y recursos, se entiende como un reto estratégico para una escuela más inclusiva, coherente con las propuestas de formación docente y apoyo al alumnado de Fernández-Menor (2023).

Desde una mirada multifactorial sobre fracaso y abandono, los hallazgos se asemejan con los encontrados por González (2017) y Amores et al. (2022): no es posible atribuir el desenganche solo al estudiante o a su familia, sino que intervienen factores sociales, culturales, económicos y educativos. El propio alumnado señala la influencia del entorno familiar, las presiones sociales, la existencia de conflictos o la falta de recursos, además de las características del centro y su contexto. Quienes atraviesan dificultades familiares o carecen de apoyo emocional sólido tienden a sentirse menos vinculados y muestran mayor desafección, en línea con Arredondo y Vizcaíno (2020).

Conclusiones

Los resultados refuerzan que el sentido de pertenencia es un pilar para promover el enganche y

prevenir fracaso y abandono, y que requiere mejoras en múltiples niveles. Su promoción demanda cambios metodológicos, cuidado del clima escolar, apuesta por la educación emocional e implicación sostenida de toda la comunidad educativa.

El estudio confirma, además, que la pertenencia se construye en las experiencias cotidianas del centro y se vincula estrechamente con el clima emocional, las prácticas docentes y la calidad de las relaciones sociales. Los momentos de socialización generan sentimientos positivos y refuerzan los lazos con la institución; en cambio, las clases, cuando se perciben monótonas o poco reseñables, suelen asociarse al malestar y la desmotivación. De este modo, la pertenencia no es un atributo puramente individual, sino un reflejo de dinámicas institucionales, pedagógicas y relacionales.

Los datos recogidos, a través del cuestionario, evidencian que las metodologías tradicionales, la sobrecarga de tareas, la escasez de actividades complementarias y la baja empatía docente operan como barreras; mientras que las metodologías activas, las relaciones entre iguales y el apoyo familiar funcionan como motores de enganche. También se detectan casos de exclusión y aislamiento, especialmente en el alumnado recién llegado, lo que indica que la pertenencia no es homogénea y depende de la trayectoria personal y social.

En el grupo de discusión, dirección, profesorado, alumnado y familias coinciden en la importancia de la pertenencia y en la necesidad de mejorar la coordinación docente, promover dinámicas inclusivas y atender las necesidades emocionales del estudiantado. De ahí surgen propuestas concretas que en la acción se consideran clave para reforzar la pertenencia, y con ella, la motivación, el bienestar y el rendimiento.

Para terminar, este estudio confirma que el sentido de pertenencia escolar influye de manera determinante en el enganche y el desenganche del alumnado analizado y que su fortalecimiento requiere intervenciones integrales, sostenidas y coherentes con las necesidades de la comunidad educativa.

Referencias

Álvarez, C., & San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. Gazeta de Antropología, 28(1), 1-13.

http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.20644

Amores, F.J., López, M., & Vázquez, R.M. (2022). El profesorado y el alumnado ante el fracaso y el abandono educativo: encuentros y desencuentros. Revista complutense de educación, 33(4), 557-666.

https://dx.doi.org/10.5209/rced.76326

Antelm, A.M., Gil, A.J., Cacheiro, M.L., & Pérez, E. (2018). Causas del fracaso escolar: Un análisis desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica, 36(1), 129-149.

https://doi.org/10.14201/et2018361129149

Arredondo, R., & Vizcaíno, D. (2020). Fracaso escolar y abandono educativo temprano. Las escuelas de segunda oportunidad como alternativa. Rumbos TS: un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales, 23. 63-79.

https://doi.org/10.51188/rrts.num23.423

Ballesteros-Velázquez, B., & Morentín-Encina, J. (2023). Educar reconociendo al estudiante. Narrativas desde el desenganche educativo. Revista complutense de educación, 35(1), 139-149.

https://doi.org/10.5209/rced.82902

Canta, J.L., & Quesada, J. (2021). El uso del enfoque de un estudio de caso: Una revisión de la literatura. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 19(5), 775-786.

https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.236

Cotrina, M., García, M., & Gallego, C. (2018). Revisión de medidas, programas y actuaciones inclusivas en el ámbito del desenganche y abandono escolar. En M. J. León y T. Sola, Liderando investigación y prácticas inclusivas (pp. 1893-1902). Editorial Universidad de Granada.

Cutanda-López, M.T., & González, M.T. (2020). Programas de Reenganche educativo y condiciones organizativas para su implementación: la importancia de la coordinación curricular. Educación Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, 38(2), 17-44.
https://doi.org/10.6018/educatio.410721

Doyle, L., Harris, P.R., & Easterbrook, M.J. (2025). An empathy intervention reduces the gender gap in school discipline and facilitates belonging. European Journal of Social Psychology, 55, 327-341.

https://doi.org/10.1002/ejsp.3146

Fernández-Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. Cadernos de Pesquisa, 41(144), 732-751.

https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300005

Fernández-Menor, I. (2020). El sentido de pertenencia y participación del alumnado de educación secundaria obligatoria en los centros educativos: desarrollo de procesos para su mejora [Tesis de doctorado, Universidade de Vigo].

http://hdl.handle.net/11093/1480

Fernández-Menor, I., Parrilla, A., Martínez-Figueira, M.E., & Raposo, M. (2020). Fotovoz como metodología para analizar la pertenencia escolar. En J. Sánchez-Rodríguez, E. Colomo-Magaña, E. Sánchez-Rivas y J. Ruiz-Palmero (Coords.), La tecnología como eje del cambio metodológico (pp. 1096-1100). UMA Editorial.

Fernández-Menor, I. (2023). El enganche y sentido de pertenencia escolar en Educación Secundaria: conceptos, procesos y líneas de actuación. Revista de investigación en educación, 21(2), 156-171.

https://doi.org/10.35869/reined.v21i2.4597

Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. Revista de Educación, 359, 45-65.

http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195

García, J. (2015). El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El curriculum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana. Universitat de València.

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.

https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10043

González, M. T., Cutanda-López, M.T., & Bolarín, M.J. (2023). Programas de reenganche educativo en la Región de Murcia (España): percepciones del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria. Revista mexicana de investigación educativa, 28(96), 129-158.

González-Fernández, N., Agudo-Sáiz, D., & Salcines-Talledo, I. (2025). Revisión conceptual y de experiencias didácticas sobre el uso de metodologías activo-participativas para el desarrollo del pensamiento crítico en Educación Superior: revisión conceptual de las experiencias nacionales en España. EDUCARE ET COMUNICARE Revista De investigación De La Facultad De Humanidades, 13(1), 1-15.

https://doi.org/10.35383/educare.v13i1.1263

González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., & Vidal, J. (2019). Variables que influyen en la transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria. Un modelo comprensivo. Bordón: Revista de pedagogía, 71(2), 85-108.

https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68957

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

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill España.

INE (2023). Abandono temprano de la educación-formación en la población de 18 a 24 años por Comunidades Autónomas y en la Unión Europea. Instituto Nacional de Estadística.

Kuttner, P.J. (2023). The Right to Belong in School: A Critical, Transdisciplinary Conceptualization of School Belonging. AERA Open, 9.

https://doi.org/10.1177/23328584231183407

Miles, M., & Huberman, M. (1994). Qualitative Data Analysis. A expanded Sourcebook. Sage.

Porter, J., Daniels, H., Martin, S., Hacker, J., Feiler, A., & Georgeson, J. (2010). Testing of disability identification tool for schools. University of Bath.

Rodríguez, C., Espinosa, D., & Padilla, G. (2022). Sentido de pertenencia escolar entre niños, niñas y adolescentes en Chile: perfiles e itinerarios mediante árboles de clasificación. Revista Colombiana de Educación, 81, 103-122.

https://doi.org/10.17227/rce.num81-10256

Vázquez-Recio, R. (2021). La memoria narrada en experiencias de desenganche escolar: Por un conocimiento situado para la mejora educativa. Psicoperspectivas, 20(2), 91-103. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue2-fulltext-2223

Verdeja, M. (2022). Abandono escolar temprano y reenganche socioeducativo a través de programas de educación no formal: una investigación con entrevistas en profundidad. Pulso: revista de educación, 45, 123-140.

https://doi.org/10.58265/pulso.5287

References