



Abandono escolar y formación docente: interpretaciones del profesorado de Educación Secundaria

Rafael Santana-Hernández (*), Rosa Marchena-Gómez (*), Juan Carlos Martín-Quintana (*)
y Jesús Ariel Alemán-Falcón (*)

(*) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - España

RESUMEN

El estudio se centró en averiguar las interpretaciones que elabora el profesorado de Educación Secundaria, en contraste con diferentes agentes educativos, con respecto al abandono escolar (AE) y la formación docente. Se adoptó para su desarrollo una perspectiva fenomenológica, seleccionando mediante muestreo intencional 54 centros. Se utilizó una entrevista semiestructurada cumplimentada por 51 orientadores, 95 profesores y 53 miembros de los equipos directivos, así como diversos grupos de discusión en los que participaron 260 alumnos/as y 10 inspectores. Se realizó un análisis categorial utilizando el programa de Análisis Cualitativo de datos textuales (ATLAS.ti7), complementado con Microsoft Excel. Los resultados evidencian que, para la comunidad educativa analizada, el alumnado y su entorno familiar serían los factores que más incidirían en el AE. La formación docente no constituiría un elemento relevante, a pesar de las muchas investigaciones que argumentan lo contrario y las propias críticas que ellos elaboran sobre las insuficiencias de su formación. Tampoco se considera clave a la hora de buscar estrategias favorecedoras de la continuidad escolar. Los hallazgos obtenidos permiten entender mejor cómo se organiza la institución escolar de Secundaria ante la realidad del AE, ayudando a establecer pautas de actuación para prevenirlo y aumentar la continuidad escolar.

Palabras Clave: abandono escolar, formación inicial, profesorado de Secundaria, formación permanente, profesionalización docente.

School dropout and teacher education: explanations of Secondary School teachers

ABSTRACT

The purpose of this study was to document and understand the thoughts and interpretations that different agents of secondary education (teachers, counselors, management, pupils and inspectors) have about school dropout and teacher training. Through an ethnographic methodology, it was used a phenomenological perspective for its development. 54 secondary schools were selected by purposive sampling. As research tools, we used semistructured interviews with 51 counselors, 95 teachers and 53 members of management as well as diverse discussion groups in which 260 students and 10 inspectors participated. We carried out a categorized analysis using Qualitative Data Analysis Program ATLAS.ti7 and Microsoft Excel. The results show that students and their families would be the factors that most influence at school dropout. Teacher training is not an important element, despite much research to argue otherwise, nor is considered key to enabling strategies when looking for school continuity. The results allow us to better understand how is the secondary school organized to the school dropout and therefore help us to establish effective guidelines for action to prevent it and increase school continuity.

Keywords: school dropouts, pre-service teacher training, Secondary School teachers, in-service teacher training, teacher professionalism.

Introducción

El abandono escolar (en adelante, AE) se define tomando como referente la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE-2011, 2013). Teniendo en cuenta esta clasificación, se considera que estamos ante un caso de abandono escolar cuando una persona entre 18 y 24 años ha abandonado o no ha llegado, a pesar de poder hacerlo, al nivel CINE 1(Primaria), 2 (Secundaria), 3.A (Bachillerato) o 3.B (Ciclos Formativos Grado

Medio), aunque luego continúe escolarizado en el nivel CINE 3.C. Tampoco está cursando enseñanzas conducentes a ello en las cuatro semanas antes de solicitarle su información académica. El periodo de edad seleccionado (18-24 años), es el criterio seguido por la Unión Europea, a diferencia de Estados Unidos que lo hace en el período comprendido entre los 16 y 24 años (Hauser y Anderson, 2011). Tomando como base los estudios de Glasman (2003), Fernández, Mena y Riviere (2010) el criterio europeo se justifica alegando que si el abandono se define como

elección personal, este solo podría considerarse como tal cuando se alcanza la mayoría de edad. Cuando se es menor, el abandono debe imputarse oficialmente a la familia o a quien ostente la patria potestad o tutela.

La tasa de abandono escolar en España se calcula en base a los datos proporcionados por la Encuesta de Población Activa que elabora el Instituto Nacional de Estadística. España presentaba en el año 2012 una tasa de abandono escolar del 24,9%, mientras la tasa europea se situaba en un 12,8%. Las cifras actuales señalan una disminución para España desde el 21,9% en 2014 hasta el 18,3 en 2017. Canarias registra también una importante reducción desde el 30,9% en 2011 al 23,8% de 2014 y al 17,5% en 2017. A pesar de estas disminuciones nuestro país sigue liderando el AE en Europa, donde el porcentaje de abandono promedio en 2017 es del 10,6% (Eurostat, 2017).

A partir de los resultados del primer informe PISA (OCDE, 2004), en el Consejo Europeo de Bruselas de 2003 se establecieron los objetivos europeos para la mejora de la educación, uno de los cuales fue reducir al 10% el abandono escolar. En el año 2009, el Consejo de Ministros de la Unión Europea (UE, en adelante) adopta el *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación* (Conc. n.º 2009/C119/UE del Consejo, de 28 de mayo de 2009). En él se establecen cuatro objetivos estratégicos para el desarrollo profesional, social y personal de los ciudadanos de la UE. En el objetivo estratégico tres se retoma la necesidad de reducir el porcentaje de abandono escolar a menos del 10% al finalizar el año 2020. En el caso de España, el objetivo es de un 15% para el año 2020 con un compromiso intermedio del 23% para el año 2015, cifra intermedia que ya se ha conseguido.

Factores que inciden en el abandono escolar

La preocupación por las fluctuaciones en las tasas de abandono escolar ha motivado el desarrollo de estudios e hipótesis teóricas con el objetivo de comprender y combatir este fenómeno. Por lo pronto, se ha demostrado que el AE tiene graves consecuencias sociales, como son la baja empleabilidad o el disfrute de empleos precarios, menos ingresos económicos, problemas de adaptación social, estilos de vida poco saludables, pudiendo llegar a altos grados de exclusión social (Rumberger y Thomas, 2000; Brock, 2011; Traag y Van der Velden, 2011). Hauser y Anderson (2011) informan que los sentimientos de tristeza, desesperanza y falta de valor son más frecuentes entre aquellas personas que han abandonado los estudios y tienen menor nivel educativo que entre aquellas otras que han podido titular y tener éxito académico.

El AE es un problema complejo de causas muy diversas. El estudio *European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014)* establece en su análisis tres tipos de factores con los que se relaciona: a) familiares, género, migraciones y factores socioeconómicos; b) sistema educativo (repetición de curso, segregación de escuelas según status socioeconómico, separación de estudiantes en vías diferentes según rendimiento, educación infantil de baja calidad, transición hacia la secundaria); y c) mercado de trabajo. Para Marchesi (2003) el abandono escolar presenta tres perspectivas de análisis e intervención: a) el alumnado, b) la sociedad y la familia, y c) el sistema educativo, especialmente la organización de los centros y los estilos didácticos de los profesores en las aulas.

La concreción de la formación docente como factor incidente en el AE aparece en varios estudios. Rumberger y Thomas (2000) afirman que una de las causas más importantes en el abandono escolar es el logro académico. Mantienen que el éxito escolar está estrechamente relacionado con las características de los centros

y la eficacia de sus enseñanzas. Según su estudio, los recursos juegan un papel importante en la reducción del abandono y entre las variables más influyentes está la cualificación del profesorado. CEPAL (2002) y los trabajos recogidos por Roman (2009), todo ellos en el contexto de América Latina, suman a los factores que inciden en el abandono escolar, la preparación de los docentes, enfatizándose la necesidad de volver la mirada hacia el sistema escolar. El estudio realizado por Fernández et al (2010) describe que desde la propia percepción del profesorado, una de las causas de abandono más remarcada es también la formación de los docentes. Mora (2010) constata que la mayor cualificación del profesorado y su incidencia en el rendimiento escolar, es uno de los aspectos más analizados en este ámbito. Lorenzo, Muñoz y Beas (2015) concluyen que las graves carencias formativas que existen en la formación inicial del profesorado puede estar entre los factores causantes de los altos niveles de fracaso y abandono escolar.

Las referencias anteriores no deben impedirnos considerar que los factores relacionados con el AE son bastante diversos, y responden a múltiples interacciones de los contextos sociales, económicos, educativos, familiares y personales. La calidad de la formación docente es pues una de las piezas de este complejo puzzle, aunque la formación no es la única garantía de buena enseñanza (Bullough, 2000). A su vez, en la enseñanza existen muchos otros factores que se escapan del control del docente.

La formación docente en Secundaria

Asumiendo una perspectiva evolutiva sobre la formación en la Etapa de Educación Secundaria (ESO, en adelante), en España, tras más de cuarenta años de planes de formación, hay coincidencia al afirmar que se ha caracterizado por ser escasa y deficiente (González, 2009). El Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) que comenzó en los años setenta y que se prolongó la posibilidad de realizarlo hasta el curso 2008-09, el Certificado de Cualificación Pedagógica (CCP), el Título de Especialización Didáctica (TED) que no llega a desarrollarse por la breve vigencia de la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE, 2002) y, por último, la realización del Master Oficial de Formación del Profesorado de Secundaria, han sido las concreciones que han perseguido la preparación didáctica de los docentes de la educación secundaria.

Los dos principales modelos de formación inicial docente utilizados han sido el *modelo simultáneo* y el *modelo sucesivo*. En el modelo "simultáneo" tanto el currículo escolar, como el conocimiento y desarrollo de las destrezas necesarias para impartirlo se aprenden al mismo tiempo (formación científica y formación didáctica simultáneas, seguidas de una fase de cualificación práctica), mientras que en el modelo "consecutivo" o "sucesivo", la formación científica en la especialidad es seguida, tras finalizar totalmente ésta, por un curso aparte sobre cuestiones psicopedagógicas. La orientación simultánea es la más común en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, en la mayor parte de Europa. En cambio, en Educación Secundaria, lo ha sido la orientación sucesiva (EURIDICE, 2002-2005).

En lo que concierne a la educación secundaria en España, el diagnóstico de la literatura científica revela la incapacidad de los cursos de especialización didáctica ofertados, para integrar los ámbitos científico, didáctico y profesional (Mora, 2010), con acuerdo casi unánime en que "la formación del profesorado de secundaria arrastra una trayectoria extremadamente deplorable tanto por su permanencia en el tiempo (casi cuarenta años) cuanto por su exígua duración y las calamitosas deficiencias en sus aspectos curriculares, organizativos y de infraestructura" (Gon-

zález, 2009, p. 61). Otros autores se han pronunciado en la misma línea y sus conclusiones son igualmente críticas (Benejam, 2004; Imbernón, 2000 y 2007; Puellas, 2003; Yanes, 1998). Sobre el Master Oficial de Formación del Profesorado de Secundaria, impartándose en toda España desde el curso 2010/11 hasta la actualidad, ya algunos estudios han evidenciado idénticas carencias y deficiencias que las propuestas anteriores, al corroborar que se limita y restringe la oferta formativa y que la satisfacción de los estudiantes es baja o muy baja (Buendía, Berrocal, Olmedo, Pagalajar, Ruíz y Fernández, 2011; González, 2009; Gutiérrez, 2011; OCDE, 2012; Tiana, 2013). La formación inicial “ha permanecido muy vinculada a la formación universitaria pero alejada de su finalidad educativa” (Lorenzo y otros, 2015, p. 752).

En un estudio reciente (TALIS, 2014) que examina diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje a través de encuestas a profesores y directores de centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria de 33 países de Europa, se señala –desde nuestro país– que más del 97% de los profesores declaran sentirse bien preparados para el trabajo docente en España (en la OCDE este porcentaje es inferior: 90%). A juicio de los directores de los centros, estos datos no se corresponden con la formación real del profesorado. En el promedio OCDE, en torno al 38% de los profesores trabajan en centros cuyos directores señalan que existe déficit de profesores cualificados y/o de buen nivel de rendimiento, proporción que en España es del 34%.

Darling-Hammond y Bransford (2005) señalan que el perfil profesional del docente requiere de tres grandes tipos de conocimientos: conocimiento sobre los alumnos, de cómo aprenden y se desarrollan en un contexto social; conocimiento de los contenidos y fines del currículo; y, conocimiento de la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje y capacidad para ayudar a los alumnos, evaluar sus avances y gestionar el aula de manera estimulante. Un perfil así exige a los docentes capacidades diversificadas que se entiende deberían ser prescriptivas en su formación inicial y actualizadas posteriormente con la formación permanente.

Método

La finalidad del estudio se centró en averiguar y comprender los pensamientos e interpretaciones que elaboran diferentes agentes de Educación Secundaria (profesorado, orientadores, miembros del equipo directivo, alumnado e inspectores) con respecto al AE y la formación docente. Se persiguió, por tanto, escuchar voces de los protagonistas directamente implicados, dada la responsabilidad directa que asumen a la hora de evitar el abandono. A partir de este amplio propósito, los objetivos que se desplegaron fueron:

1. Analizar si los agentes participantes (profesorado, equipos directivos, orientadores, inspectores y alumnado) consideran que la formación docente es un factor determinante en el surgimiento del AE.

2. Averiguar si queda constituida como elemento clave en la adopción de medidas para alcanzar la continuidad escolar y, en consecuencia, en la disminución del AE.

3. Caracterizar las valoraciones que se construyen en torno a la formación docente existente en Secundaria.

Desde un marco metodológico etnográfico, se adoptó para su desarrollo una perspectiva fenomenológica, esto es, se deseó entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, dándole prioridad a lo que las personas perciben como importantes en el contexto (Taylor y Bogdan, 1992).

La muestra se circunscribió a la totalidad de las siete islas de la Comunidad Autónoma de Canarias. Los agentes participantes se seleccionaron siguiendo un muestreo intencional bajo un criterio teórico (Ruíz, 1996). Se incorporaron 54 centros de Secundaria repartidos de manera equitativa a las dos provincias canarias y proporcional a la población de las islas. El cómputo total de agentes escuchados fue de 51 orientadores/as, 95 profesores/as, 53 miembros de los equipos directivos, 10 inspectores/as y 260 alumnos/as. Estos se procuraron que fueran heterogéneos en cuanto a los resultados de aprendizaje, por lo que nos encontramos con estudiantes de alto rendimiento, alumnado que procedía de zonas geográficas alejadas, así como otros que repetían curso, acudían a grupos paralelos de diversificación o acumulaban numerosas faltas de asistencia, es decir, podrían estar ya en riesgo de abandono.

Se recurrió a la entrevista semiestructurada para obtener la información de orientadores, profesorado y equipos directivos. El alumnado y los inspectores fueron abordados a través de grupos de discusión, llegando a constituirse 54 grupos de alumnos y 2 de inspectores. Se seleccionaron preguntas abiertas que fueran coincidentes en cada uno de los agentes entrevistados siempre que la temática abordada fuera susceptible de ser contestada atendiendo al rol educativo de cada uno. Bajo esta fórmula se persiguió facilitar las tareas de triangulación posterior.

Se procedió al establecimiento de un sistema categorial segmentando la información aportada por cada participante en unidades de información que daban lugar a las diferentes categorías (Angrosino, 2012; Goetz y LeCompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1992). Clasificada la información, se enumeraron y cuantificaron los segmentos resultantes hallándose las correspondientes frecuencias y porcentajes. Se utilizó el programa de Análisis Cualitativo de datos textuales (ATLAS.ti7), complementado con Microsoft Excel.

Tabla 1. Bloques temáticos y unidades de información recogidas por cada agente participante

	Orientadores	Profesorado	Equipos Directivos	Inspectores	Alumnado	Total unidades información
1. Causas del AE	201	254	166	20	61	702
2. Medidas para la Continuidad Escolar	97	260	110	31	0	498
3. Formación Docente	3	91	6	3	0	103

La triangulación se realizó desde diferentes perspectivas: a) triangulación de investigadores en la fase de elaboración del sistema categorial para evitar sesgos subjetivos; b) triangulación de fuentes, desde donde se comparó lo aportado por los distintos participantes intervinientes. La información generada

y posteriormente triangulada se clasificó en bloques temáticos (ver tabla 1) a partir de los que se agruparon las diversas categorías. La cuantificación de evidencias o unidades de información que aportó cada agente entrevistado queda recogido en la Tabla I.

Resultados

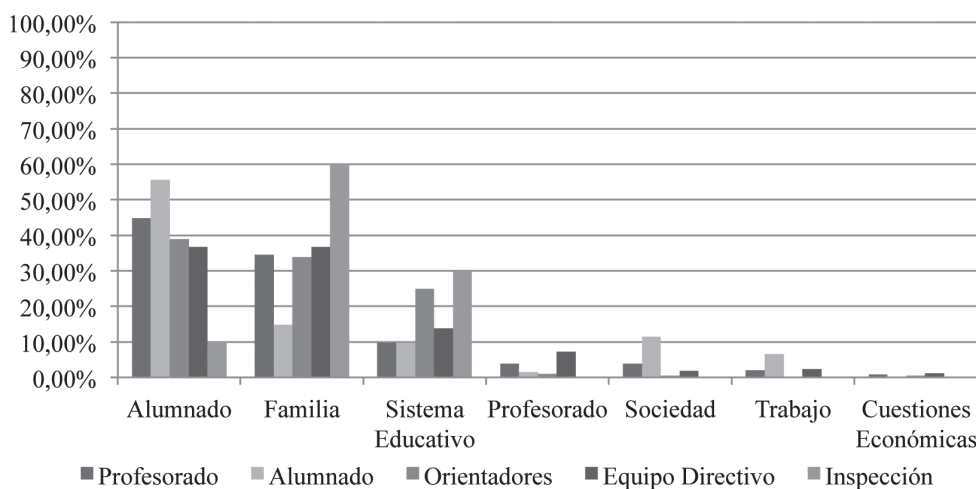
Las afirmaciones recogidas a través de los instrumentos de investigación citados arrojaron los siguientes resultados:

a) ¿La formación docente se encuentra entre las causas del abandono escolar temprano?

Este interrogante desencadenó las siete grandes categorías que se reflejan en la Figura 1. Se han ordenado en su numeración atendiendo a la frecuencia, de mayor a menor, en que son citadas. A su vez, desde esta misma figura, queda reflejado el porcentaje de evidencias que se ha constatado en función del agente informante. Destaca cómo el propio alumnado y la familia se convierten, desde la opinión de un amplio porcentaje de profesores, alumnos, orientadores y equipo directivo, en los factores claves

que explicarían el origen del abandono escolar. No obstante, con respecto a la familia, el alumnado se desmarca y desciende la frecuencia de evidencias halladas a la hora de aislar este factor como determinante en el abandono. Las evidencias incidieron, por tanto, en temas similares a los que en estas opiniones se reflejan: "sería un problema de personalidad del alumno. Quiero decir, el alumno que abandona en el centro sin los estudios es un alumno raro" (2BMprof.); "siempre hay alumnos que abandonan y que evidentemente, siempre es alumnado que tiene problemas de conflictividad" (1TAdirect.); "mi amiga dice que quiere abandonar porque ella no tiene capacidad, que no le entran las cosas... y que siente como que nunca va a llegar..." (1SPalum.); "pues la verdad es que no es por quitarme el problema de encima, pero la mayor parte de los que abandonan es porque en casa no tienen un clima adecuado, pues cuando los padres están detrás, los niños responden" (5TIdirect.).

Figura 1. Categorías del bloque "Causas del AE"



A la búsqueda de la formación docente como factor incidente en el AE, se analizaron con más concreción dos de ellas -sistema educativo y profesorado- generándose para "sistema educativo" las siguientes subcategorías (aportadas mayormente por equipos directivos e inspectores): escasez de ciclos formativos de nivel medio, consejo orientador no vinculante, estructura del propio sistema educativo, organización de los centros insuficiente, falta de base en Primaria, la rigidez y exclusión en Secundaria, falta profesorado de apoyo, escasez de ofertas de Bachiller, transición alumnado Primaria a Secundaria y, por último, la insuficiente orientación profesional. No se aísla, en consecuencia, la formación docente como posible factor. Fueron frecuentes este tipo de evidencias: "no tienen a dónde ir; la FP no funciona porque no hay plazas, entonces se pierden porque se quedan en la calle" (1TAdirect.); "el alumnado no tendría problemas en matricularse en un ciclo formativo. Pero la familia quiere que haga bachillerato, aunque se le dice, -mira tu hijo tiene muy pocas probabilidades de prosperar en el bachillerato- En 11 años solo conozco un caso de una alumna a la que se le emitiera un consejo orientador de ciclo formativo de grado medio y lograra sacar el bachillerato" (4RSdirect.).

Con respecto a la categoría "profesorado", susceptible de incluir alguna mención a la formación, se aislaron dos cuestiones importantes. La primera, que un porcentaje muy bajo de los agentes entrevistados (4,6%) citó este factor como posible causa del abandono. La segunda es que desde este escaso porcentaje, no todas las subcategorías aisladas refieren la formación docente como elemento clave en la explicación del AE. Más bien al contrario, un 25% de las evidencias recogidas, sobre ese 4,6%, libe-

ra a los docentes de tener responsabilidad. El 75% restante hizo alusiones al docente como posible origen del AE, pero de forma genérica, sin concreción clara sobre la formación docente: "pero apoyo del profesorado no creo que falte, sino que son situaciones personales superiores a lo que podamos hacer aquí" (5VNdirect.); "los profesores influyen en el abandono" (1CLPinspec.); "el estímulo lo pierden porque los profesores no los enganchamos lo suficientemente, pero la obligación la pierden porque su familia no les obliga a venir al instituto, y no les dejan claro que esto es un trabajo" (1SMprof.).

b) ¿Qué medidas serían adecuadas para favorecer la continuidad escolar?

Se recogieron las categorías que muestra la Tabla 2. Observamos, en los equipos directivos, un mayor número de evidencias (33%) centradas en la intervención con las familias como estrategia fundamental, seguido de modificaciones en el contexto organizativo de los centros (20,2%). Esta tendencia se repite de manera similar con el profesorado, aunque estos enfatizan menos la necesidad de intervención con las familias (24,5%). Los orientadores también se separan considerablemente de la prioridad de trabajar con padres y madres, llegándose solo al 11,6% de sus evidencias. En contraste con esta percepción, destaca que solo el 8,4% de las evidencias analizadas de estos equipos directivos marcaron la formación docente como estrategia favorecedora de la continuidad escolar. Esta necesidad se marcó de manera similar en frecuencia por parte de los orientadores (8,4%) y casi de manera inexistente en los propios docentes (3,8%).

Tabla 2. Categorías del bloque temático “medidas para la continuidad escolar”

Categorías	Equipos Directivos	Profesorado	Orientadores
- Intervenir con familias	33,2%	24,9%	12,6%
- Contexto organizativo centro	20,5%	22,4%	26,5%
- Percepción optimista	12,2%	8,8%	2,2%
- Intervención alumnado	11,2%	23,6%	17,8%
- Formación Docente	8,4%	3,8%	8,4%
- Servicios externos	8,6%	8,8%	3,1%
- Reestructuración curricular	4,8%	5,6%	25,2%
- Soluciones conjuntas	1,1%	2,1%	4,2%

c) ¿Qué valoraciones se expresan en torno a la formación docente?

Acerca de la formación inicial, el 92% del profesorado aceptó que estamos ante una realidad deficitaria: “salimos de la universidad sin tener ni idea de dar clases, directamente” (2BMprof). Desde la inspección se afirmó que es necesario un cambio y reforma de este sistema y esta realidad:

Hay que aspirar a una mejora inmediata de los niveles de entrada, y para eso hay que buscar métodos de selección del profesorado, hay que empezar a pensar que en esta profesión y en Secundaria, necesitamos expertos vocacionalmente, con pruebas psicotécnicas previas, con garantías de buena comunicación afectiva y educativa con el alumnado y la familia (1Ninspec)

Los propios agentes entrevistados reafirmaron esta formación inicial tan desolada con diversas matizaciones.

a) Los docentes de Secundaria al terminar sus carreras universitarias son especialistas en sus materias, pero sin base en formación psicopedagógica y didáctica: “el 99% de los que estamos aquí nos formamos como profesionales en nuestra materia, no como profesores, y no tiene nada que ver una cosa con la otra” (1ECprof)

b) Ante la ausencia de formación didáctica, la sensación que se tiene es que es el día a día, la experiencia, quien forma al profesorado: “lo que no se cubrió en la carrera, que no se cubre nada, porque la carrera es otra cosa, yo creo que luego están los cursos, luego está la experiencia que, tal vez, es lo que más enseña” (2BMprof). Ese proceso de autoformación a través de la experiencia es un proceso solitario, individual, puesto que no viene avalado por una formación previa potenciadora de un trabajo colaborativo del profesorado.

c) Hay conciencia de que esta situación es propia y específica de la Educación Secundaria: “la formación que trae un maestro de Primaria es una formación para dar clase; la formación que te puedes encontrar en Secundaria es la formación de serie de Ingeniero, de Matemático... pero no para dar clase, eso viene después” (5LC2direct).

d) Los docentes de secundaria tienen lagunas y déficits notables en su formación o cultura general amplia, más allá de su formación especializada, así como en competencias básicas, como por ejemplo, saber escuchar o saber sintetizar: “hay habilidades de competencias básicas que nosotros tenemos muy olvidadas” (2VGprof).

En cuanto a la formación permanente, atendiendo a las respuestas cualitativas expresadas, con el orden de frecuencia que se cita, nos comunicaron:

a) Esa formación es necesaria e imprescindible porque “la mayoría de los profesores que llegan nuevos a un centro llegan sin formación o sin la deseada formación pedagógica” (1F1prof).

b) Es complementaria de la que trae el profesorado en su formación inicial, cualquiera que haya sido esta: “una formación inicial es importante pero si esa formación inicial se queda ahí no es válida, también es importante la formación permanente” (2INinspec).

c) Existe una oferta real de formación complementaria: “si el profesorado quiere se puede formar, porque la oferta formativa es amplia, tanto telemática como presencial” (5PGprof).

d) La actualización y el reciclaje permanente depende de las inquietudes y condiciones personales del profesorado: algunos sí se reciclan, otros están acomodados, falta motivación y compromiso, hay profesores que no les interesa o no quieren, falta tiempo, es difícil conciliar vida familiar y profesional, exige tiempo personal: “la oferta de formación para el profesorado considero que es adecuada, el problema es el tiempo y el acceso a esa formación. Le dedicamos demasiado tiempo personal, nuestro” (1SPprof).

Hubo una especial mención a la formación on-line. Se enjuició como una buena estrategia de formación permanente. Pero un pequeño sector matizó que esta estrategia no es la más adecuada para ciertos temas: “tenemos formación online, pero hay temas que difícilmente las podemos trabajar online; si hablamos de la convivencia y conflicto por mucho que yo me prepare, la parte más práctica no la entiendes” (4GAprof).

En cuanto a cómo debería desarrollarse la formación permanente, se advirtió que “habría que hacerla en base a los intereses y necesidades del profesorado y entonces tiene que haber una comunicación constante y continua entre lo que el profesorado solicita y lo que luego se ofrece” (1TEprof). También deben tenerse en cuenta las demandas de los centros: muchas veces la formación que se hace es una formación traída en paracaídas desde fuera del centro. Ha de estar protagonizada por el propio profesorado, compartiendo su práctica docente, lo que funciona y lo que no: “en este centro hay gente que es muy válida y que podríamos estar aportándonos, unos a otros muchas cosas” (2BMprof).

Discusión

Sostienen [Vaillant y Marcelo \(2015, p. 41\)](#) que la reflexión sobre las creencias y saberes previos de los docentes debería ser sistemática y sostenida en el tiempo. Esta afirmación viene a incidir, apoyándonos en los argumentos de [Hargreaves \(1996\)](#), en que el deseo de que participe el profesorado en las propuestas de innovación no debe consistir en que ellos adquieran nuevos conocimientos sobre contenidos curriculares o nuevas técnicas de enseñanza. Antes es preciso prestar atención a lo que ellos interpretan y piensan.

Aplicado al AE y a los resultado aquí descritos, descubrimos que los agentes educativos están interpretando este fenómeno sin tener asentada una visión conjunta y amplia de lo que implica, así como sin percibir el alcance potencial de la formación docente como estrategia de prevención, tal como lo demuestran diversas investigaciones ([Cepal 2002](#); [Fernández et al, 2010](#); [Mora 2010](#); [Roman, 2009](#); [Rumberger y Thomas, 2000](#)). Estos esquemas previos pudieran dificultar, si no se tienen en cuenta, la imple-

mentación de estrategias que nos lleven a disminuir el porcentaje alto de abandono que tenemos en España.

Las causas que llevan a un estudiante a abandonar la escolarización, según los profesionales analizados desde esta investigación, recaen mayoritariamente en factores ajenos al contexto escolar –la familia y el propio alumnado– y la posibilidad de que el profesorado esté incidiendo en ello se considera mínima a tenor de sus afirmaciones. En consonancia con esta interpretación, alcanzar la continuidad escolar pasa por trabajar con las familias, mayoritariamente, según los equipos directivos y el profesorado. Modificar métodos, dinámicas de clase, sistemas motivacionales en el aula, elementos del desarrollo curricular, son factores que desencadenarían una disminución del AE pero solo desde la opinión de los orientadores. Estos han sido los únicos agentes que han tenido una visión más escolar a la hora de aportar estrategias que favorezcan la continuidad si lo comparamos con lo aportado por el resto de los informantes. Recordemos que el contexto educativo figura como causa directa del abandono desde muchos trabajos de investigación. A su vez, la Educación Inclusiva señala de manera persistente que no podemos solucionar las dificultades que surgen en los estudiantes, en este caso las que luego conducen al abandono, sin acometer una reestructuración escolar, una nueva presentación del currículo ([Ainscow, 1995, 2012](#); [García y Marchena, 2013](#); [Muntaner, 2012](#)).

En contraste con esta visión que libera prácticamente al docente y a su formación en el surgimiento del AE y en la búsqueda de estrategias que lo haga disminuir, la población entrevistada reconoce de manera extendida que la formación inicial de los docentes de Secundaria es deficitaria. Este hallazgo, si bien confirmaría el trabajo de [Berliner \(2000\)](#) que argumenta que las críticas a la formación inicial es algo usual desde muchos entornos, dibuja una importante contradicción en las interpretaciones de la comunidad escolar analizada.

Frente a esta asimetría interpretativa, existe la posibilidad de que estos docentes estén experimentando lo que [Vaillant y Marcelo \(2015\)](#) argumentan sobre el *modelo de disonancia crítica* en la formación docente. Desde este marco, aprender a enseñar significa empezar a generar un conocimiento que solo se adquiere en contacto con la práctica, por lo que la formación del profesorado es un proceso que no acaba con la formación inicial. Tiene más que ver con el aprendizaje experiencial y activo. Esto es, se aprende en la práctica y no tanto desde la transmisión y el conocimiento que se imparte en las Universidades, hecho que le podría haber ocurrido a la mayoría del profesorado. Pero para que este modelo de formación alcance sus objetivos, es muy importante que se desarrolle una actitud crítica sobre esas prácticas y se fomente la reflexión en el profesorado. Este aspecto, sin embargo, suele ser una competencia que adquiere escaso desarrollo en el profesorado dado que el sistema no lo tiene implantado como práctica habitual. Sin el desarrollo de la reflexión docente, la formación desde la práctica es poco viable.

Las causas que gravitan en el AE son múltiples. [Marchena, Martín, Santana y Alemán \(2014\)](#) describen diversas líneas de actuación para prevenir este riesgo en el alumnado. Muchas de esas líneas recaen en la imperiosa necesidad de mejorar la participación de la familia en la escuela y en implantar programas de educación parental. Otras en ampliar la oferta de los Ciclos Formativos y en introducir nuevos profesionales del campo de la educación social en los institutos. Pero de manera paralela se refiere un largo listado de actuaciones escolares donde la formación docente emerge como instrumento que permitiría alcanzarlas: que la atención a la diversidad se enfoque desde la educación inclusiva, favorecer la reflexión sobre la práctica en el profesorado, rediseñar el currículo, favorecer la coordinación y la comu-

nicación entre docentes, mejorar la relación entre el alumnado y el profesorado, reestructurar la formación inicial en secundaria, aplicar programas de mejora personal en el alumnado en riesgo de abandono, en definitiva, medidas todas ellas en las que es imprescindible la actualización y la formación docente.

Los trabajos de [Vaillant y Marcelo \(2015\)](#), explican cómo determinados países, precisamente los que poseen menores cifras de abandono, implementan importantes innovaciones en los modelos de formación inicial, permanente y, por supuesto, en la que atañe a los primeros años de la vida profesional, etapa muy importante en el proceso de enseñar a aprender y que España apenas plantea. Países como Inglaterra, Irlanda del Norte y Escocia, Francia, Suiza, Israel, Australia, Nueva Zelanda, Japón y Estados Unidos, estados todos ellos con unos índices de abandono más bajos que nuestro país, han puesto en marcha diversos programas de inserción para el profesorado nóvel. En cuanto a los modelos de formación que más se apoyan, siguiendo con los argumentos de estos autores, figuran los modelos de *resonancia colaborativa*. El planteamiento a favor de esta perspectiva se basa en la idea de que los Centros Educativos, en colaboración con las Instituciones de Formación, asuman una nueva responsabilidad: la planificación de la formación inicial, desde lo que se denomina formación inicial centrada en la escuela. De este modo se crea la oportunidad de hacer del aula un ambiente de aprendizaje más apropiado.

Desde el punto de vista organizativo, siguiendo las orientaciones del Informe Pisa Canarias ([OCDE, 2012](#)), el [Consejo Escolar de Canarias \(2013\)](#) y la [Ley Canaria de Educación \(Parlamento de Canarias, 2012\)](#), se está sugiriendo que debería reflexionarse, revisar y, en su caso, reestructurar la formación inicial del Profesorado de Secundaria, de forma que se estructure un único itinerario formativo inicial de todo el profesorado, independientemente de la etapa y, contextualizado alrededor de las Facultades de Ciencias de la Educación, en colaboración y coordinación irreemplazable con los distintos Departamentos Universitarios de las Facultades que forman los distintos graduados y licenciados en la actualidad (Facultades de Geografía, Historia, Matemáticas, Biología...). Solo así, como ya ocurre con la formación inicial en Infantil y en Primaria, el profesorado de secundaria podría contar con una sólida preparación didáctica, desarrollada en los primeros años de formación, simultánea a una preparación científica que aborde la especialización científica. Significaría pues un cambio de los *modelos sucesivos* seguidos históricamente en España, de los cuales el actual Máster de Formación del Profesorado es su última versión, hacia un *modelo simultáneo*, de modo que pudiera hablarse de un *Grado en Educación Secundaria* o propuesta similar. Formar buenos profesores, independientemente del nivel educativo de que se trate, debería ser competencia de las Facultades de Ciencias de la Educación.

Conclusiones

Atendiendo a los objetivos de esta investigación, concluimos que el profesorado de Secundaria analizado interpreta, sin coincidir sus planteamientos con los estudios realizados con respeto al tema, que la formación docente no es un factor determinante en el surgimiento del AE. Mejorar esta formación, desde su opinión, tampoco se cita como una estrategia favorecedora de la continuidad escolar. El alumnado y su entorno familiar, desde su perspectiva, serían los factores que más incidirían en el AE.

En contraste con la evidencia anterior, los docentes y particularmente los equipos directivos y orientadores, afirman que la formación inicial del docente de secundaria al salir de las universidades es muy deficitaria. Salen de las universidades como

especialistas en sus materias especializadas, pero no en formación psicopedagógica y didáctica, razones por las cuales se reclama una formación permanente complementaria y ajustada a las necesidades del profesorado. Es decir, hay conciencia de que la formación es inadecuada, pero solo en escasas ocasiones se establece una relación causa efecto entre abandono escolar y formación docente en los argumentos que se construyen.

Las comunidades educativas analizadas precisan una mayor información con respecto a lo que supone e implica el abandono escolar. Se hace necesario que asuman este fenómeno como una realidad en la que desde el contexto escolar hay mucho que reestructurar y que una formación docente bien planificada, aunque no es el único elemento a tener en cuenta, influye considerablemente en la mejora educativa ya que está en la base de la mayoría de acciones que se intenten emprender para que aumente la decisión de continuar los estudios por parte del alumnado. En esa dirección la reflexión crítica, una vez más, sobre el modelo de formación inicial del profesorado de secundaria, vuelve a ser una prioridad.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Benejam, P. (2004). La profesionalización de los docentes de secundaria o la indiferencia sistemática, *Iber*, 42, 44-56.
- Berliner, D. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51 (5), 358-371.
- Brock, E. (2011). *Who is accountable for high school dropout? A study of the personal, parental, and teacher related factors of elementary students as predictors of high school dropout*. North Bay (Ontario): Nipissing University School of Education.
- Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E., Pegalajar, M., Ruiz, M. y Fernández, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el máster universitario de profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. *Bordón*, 63 (3), 57-74.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Biddle; Th. Good y I. Goodson (Eds), *La enseñanza y los profesores. La tarea de enseñar* (pp. 99-166). Barcelona: Paidós.
- CEPAL (2002). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/5/12165/P12165.xml&xsl=/deype/tpl/p9f.xsl>
- CINE-2011 (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011* (en inglés, ISCED: International Standard Classification of Education). Montreal: UNESCO.
- Consejo Escolar de Canarias (2013). *Informe sobre la realidad educativa de Canarias*. Gobierno de Canarias.
- Consejo de la Unión Europea (2009). *Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación* («ET 2020») (2009/C 119/02) Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29>
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teacher Should Learn and Be Able to Do*. New Jersey: Jossey Bass.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tgs00106&plugin=1>
- Eurostat (2017). *Early leavers from education and training, age group 18-24*. Recuperado de http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_16&lang=en
- Eurydice (2002). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Madrid: Secretaría General Técnica- C.I.D.E.
- Eurydice (2005). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe anexo: Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002). Educación Secundaria Inferior General*. Madrid: Secretaría General Técnica- C.I.D.E.
- Fernández, M., Mena, L., y Riviére, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Recuperado de <http://ignucius.bd.ub.es:8180/jspui/bitstream/123456789/932/1/Fracaso%20y%20abandono%20escolar%20en%20Esp.pdf>
- García, C. y Marchena, R. (2013). La inclusión educativa en la práctica. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 44 (246), 6-25.
- Glasman, D. (2003). Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation, *Ville-École-Intégration Enjeux*, 132, 8-18.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- Gutiérrez, J. (2011). La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster. *Revista Participación Educativa*, 17, 96-107.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hauser, R. y Anderson, J. (2011). *High School Dropout, Graduation, and Completion Rates: Better Data, Better Measures, Better Decisions*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Imberón, F. (2000). La formación del profesorado de secundaria: entre la ausencia, el abandono y la desidia. *Cuadernos de Pedagogía*, 296, 81-85.
- Imberón, F. (2007). La formación inicial del profesorado de Secundaria: ¿sigue siendo un tema pendiente? *Aula de innovación educativa*, 161, 5-6.
- Lorenzo, J.A., Muñoz, I.M. y Beas, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 741-757.
- Marchena, R., Martín, J.C., Santana, R. y Alemán, J. (2014). *Estudio sobre el riesgo de Abandono Escolar y Continuidad Escolar en Canarias*. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Mora, A. J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socioeconómico de las familias. *Revista de educación, número extraordinario*, 171-190.
- Muntaner, J. (2012). La escuela inclusiva ante el Abandono Escolar. En M.J. Cotrina y M. García (coords.). *Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*. Congreso Internacional XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Universidad de Cádiz (pp. 25-32).

- OCDE (2004). *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. París: OCDE.
- OCDE (2012). *Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación. Orientaciones de PISA para las Islas Canarias. España*. Recuperado de http://www.oecd.org/spain/PISA_Canary_Islands_SPANISH_ebook_FINAL.pdf
- Parlamento de Canarias (2014). *Ley 6/2014 de 25 de Julio, Canaria de Educación no Universitaria*. Boletín Oficial de Canarias nº 152, de jueves 7 de Agosto de 2014.
- Puelles, M. (2003). Las políticas del profesorado en España. En M.C. Benso y M. C. Pereira (Coords.) *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio* (pp. 17-38). Ourense: Auria.
- Román, M. (2009). Abandono y Deserción Escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), 3-9.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rumberger, R. y Thomas, S. (2000). The Distribution of Dropout and Turnover Rates among Urban and Suburban High Schools. *Sociology of Education*, 73 (1), 39-67.
- TALIS (2014). Informe TALIS 2013. *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/boletin-talis-informe-espanol-v4.pdf?documentId=0901e72b819e2b28>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58.
- Traag, T. y Van der Velden, R.K. (2011). Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education, *Irish Educational Studies*, 30 (1), 45-62, doi: 10.1080/03323315.2011.535975
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Yanes, J. (1998). La formación del profesorado de Secundaria: un espacio desolado. *Revista de Educación*, 317, 65-80.