

LA DIDÁCTICA CRÍTICA COMO PARTE DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA HACER FRENTE AL FENÓMENO DE LA DESERCIÓN ESCOLAR



CRITICAL DIDACTICS AS PART OF EDUCATIONAL STRATEGIES TO ADDRESS THE PHENOMENON OF SCHOOL DROPOUT

España, José Ignacio

José Ignacio España
joseespana@umecit.edu.pa
Universidad UMECIT, Panamá, Panamá

DIALOGUS
Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología,
Panamá
ISSN-e: 2644-3996
Periodicidad: Semestral
núm. 4, 2019
dialogus@umecit.edu.pa

Recepción: 19 Septiembre 2019
Aprobación: 21 Octubre 2019

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/326/3263312002/>

Resumen: La deserción o el abandono escolar se sitúa como uno de los principales obstáculos para el alcance de los propósitos educativos tanto de las instituciones como de los sistemas educativos que las representan, de allí que en este ensayo se pretende realizar un acercamiento hacia la didáctica crítica como parte de las estrategias para hacer frente al fenómeno de la deserción en las escuelas. En este sentido, esta mirada pedagógica busca indagar acerca de los elementos que permiten prevenir el abandono escolar desde las prácticas de aula, ubicándose en aspectos como el aprendizaje situado, el contexto sociocultural, el fracaso o el acoso. En este orden de ideas, abogar por una didáctica crítica dentro de la práctica pedagógica es mantener la atención en el estudiante como un sujeto activo, es decir, un individuo que debe ser participe en todo momento de las formas de construir conocimiento en el aula. Claramente, abogar por una educación alejada de la deserción escolar, es propender por un sistema centrado en el estudiante, lo cual implica dejar atrás las formas tradicionalistas de educación, donde impera el carácter estático y pasivo del estudiante. De este modo, es importante pasar a enfoques mucho más humanistas de educación, donde se ponga en consideración tanto las voces como las vivencias y condiciones socioculturales de los educandos.

Palabras clave: Deserción, abandono, didáctica, currículo, pedagogía, acoso.

INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la deserción o abandono escolar, considerado como el abandono del sistema educativo por parte de los estudiantes, se denota como un problema complejo, el cual afecta por igual a todo el sistema educativo colombiano, y en particular a las instituciones del sector público (Martínez, 2017). Según el Boletín Técnico de Educación Formal del Departamento Administrativo Nacional de Estadística- DANE (2020) en Colombia, la tasa de deserción escolar fue del 3,2% y el mayor porcentaje de deserción escolar se ubicó en el nivel de enseñanza de ciclos lectivos especiales integrados (CLEI) con el 10,3%, esta entidad aclaró que los hombres registraron en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta los modelos flexibles de educación, la mayor tasa de deserción con respecto a las mujeres. Al mismo tiempo, para la educación escolar

regular, los peores resultados están en los grados primero (de primaria), sexto (de la básica secundaria) y en noveno al pasar a décimo (de la básica secundaria), de hecho, en cuarto de primaria hay cifras que exponen que la deserción está en 1,56 por ciento, mientras que en séptimo grado puede llegar al 7% (Ministerio de Educación-Educación, 2019).

Ciertamente, el fenómeno de la deserción escolar- se caracteriza por ser multicausal, de hecho, la Comisión Europea (2021) argumenta que el abandono escolar está vinculado a causas derivadas del rol familiar, social, personal, estatal o intrapersonal como el desempleo, la exclusión social, la pobreza y una mala salud. Para este organismo multilateral, existen muchas razones por las que algunos estudiantes abandonan prematuramente la educación y la formación: problemas personales o familiares, dificultades en el aprendizaje o una situación socioeconómica frágil. La manera en que está concebido el sistema educativo, el entorno escolar y las relaciones entre profesores y alumnos son otros aspectos relevantes.

Frente a este panorama, en este ensayo se pretende hacer énfasis en una estrategia integradora e importante para hacer frente al aumento de la deserción escolar en las instituciones: la didáctica crítica como posibilitadora de un estudiante con sentido social, activo y participativo.

Verdaderamente, en el contexto histórico-evolutivo de la educación, aparecen gran diversidad de estrategias, apuestas y teorías curriculares que, en suma, caracterizan el componente paradigmático complejo de la educación. En efecto, la didáctica aparece como una forma de velar por el cumplimiento central que debería tener cada uno de estos paradigmas educativos, y es el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje (Medina & Salvador, 2009).

EL TRADICIONALISMO COMO FORMA DE OMISIÓN DE LA REALIDAD EDUCATIVA

Autores como Carranza (2009) afirman que la pedagogía filosófica tradicional, aún no deja de hacer auge en las aulas de los centros educativos, de hecho, Rodríguez (2013) define a la pedagogía tradicional como un método de enseñanza, todavía impartido en muchas instituciones, que es eminentemente expositivo y donde la evaluación del aprendizaje es reproductiva y centrada en la calificación del resultado, además, la relación profesor-alumno es autoritaria y se fundamenta en la concepción del alumno como receptor de información y como objeto del conocimiento.

En consecuencia, detenerse a pensar en la educación contemporánea desde un enfoque didáctico-crítico, implica también preocuparse por la manera cómo la sociedad está interpretando a la educación de las niñas, niños y jóvenes. En primera instancia, se percibe el error asumido por la sociedad, el cual según Prieto (2008) corresponde al mito

sobre la función docente, ya que a pesar, que este último tiene funciones de transformación, evaluación, escolarización y disciplina, se disponen otras responsabilidades, dispuestas como competencias transferidas, es decir, funciones educativas y socializadoras, que deberían estar ligadas a la propia sociedad y la familia, con el debido cumplimiento pero que, por diferentes razones de tiempo, apatía, desinterés, las dejan en manos de la escuela sobrecargando a ésta de funciones e impidiendo el buen y correcto funcionamiento de la misma.

En segunda instancia, es perceptible el tradicionalismo actual dentro de los sistemas educativos especialmente latinoamericanos. Como reacción a ello, Carranza (2009) asevera que son tres los paradigmas científicos, que actualmente se encuentran en emulación de querer constituirse en el sustento teórico de la praxis educativa: el positivista, con su pedagogía empírica experimental de enfoque conductista; el cualitativo hermenéutico, con su pedagogía constructivista evolucionada y el de la teoría crítica de la sociedad, con su ciencia de la educación crítica. En efecto, es importante que en la actualidad, se proponga superar el aislamiento y reduccionismo lógico-empirista de los procesos y resultados de las ciencias y del enfoque empírico-conductista, que habita en muchas instituciones educativas, ya que como lo afirma el mismo

autor éstos fueron fundamentados para el simple desarrollo de objetivos instruccionales y de adquisición de habilidades específicas para el trabajo mercantilista de la industria del siglo pasado.

Con base en lo anterior, la presencia absoluta de paradigmas tradicionalistas en los sistemas educativos configura una base para la omisión de la realidad educativa, especialmente, porque sostiene la idea del estudiante como un elemento estático, reemplazable y con muy poco poder de intervención o decisión en las políticas y estrategias educativas, hechos que propician fenómenos como el abandono escolar, resultado del olvido de las condiciones, necesidades y expectativas del estudiante dentro de la escuela (Espinoza et al., 2014).

De esta manera, una de las consecuencias del tradicionalismo educativo es la deserción influenciada por el fracaso escolar, hecho que se refiere a aquellos alumnos en los que la decisión de abandonar la educación está influida directamente por el mal rendimiento educativo (Peña et al., 2016). En este sentido, el instruccionalismo y la fuerte tendencia hacia la adopción de mecanismos tradicionales, empujan al estudiante a la desmotivación, el bajo desempeño y el abandono.

Para autores como Cardoso y Verne (2011), la omisión de la realidad educativa por parte del tradicionalismo escolar y la deserción como consecuencia de ello, no promueve la

consolidación de competencias para la vida, no permitiendo, por ejemplo, que los estudiantes adquieran habilidades para insertarse rápidamente en el mundo laboral.

Otra de las consecuencias de los sistemas educativos alejados del humanismo, es la inoperancia de rutas para la enseñanza y prevención del acoso escolar, hecho que impacta significativamente en las cifras de abandono prematuro de la escuela (Espinoza-Díaz et al., 2014), de hecho, ante fenómenos como la violencia escolar, el desarrollo de modelos educativos normativos y mecanicistas no promueve la conformación de planes de reacción y acción ante la deserción por esta causa (Vargas, et al., 2014).

Teniendo en cuenta todas estas circunstancias, Cabrera et al., (2006) clasifican las causas de la deserción en instituciones educativas como psico-académicas, evolutivas, familiares, económicas, institucionales y sociales. De esta manera, todas estas causas encuentran un punto de acentuación, si desde las mismas instituciones educativas no se acogen o se implementan estrategias de escucha activa, monitoreo y gestión administrativa.

En consecuencia, González, citado por Díaz (2007), sugiere que la problemática de la deserción es analizable en el contexto social y económico de Latinoamérica, específicamente bajo una visión general del sistema educativo. Esto debido a la importancia de los factores sociales que inciden en el individuo, permitiéndole la toma de decisiones sobre su educación. Este autor aclara que se pueden diferenciar dos clases de abandonos en los estudiantes, uno con respecto al tiempo, que puede ser inicial, temprano y tardío y otro con respecto al espacio, que puede ser de la institución, interno o del sistema educativo.

LA DIDÁCTICA CRÍTICA Y EL ESTUDIANTE COMO SUJETO ACTIVO, POLÍTICO Y PARTICIPATIVO

Como base para hacer frente al fenómeno de la deserción, gran cantidad de pedagogos e investigadores han suscitado como tema de gran importancia la formación del docente, especialmente porque de ello deriva la eliminación de las formas más tradicionalistas e instruccionalistas en la educación. En este sentido, Medina & Salvador (2009) reiteran que la centralidad de la enseñanza se amplía al aprendizaje formativo y a nuevos términos como son la instrucción, la docencia y la formación, de esta manera, se debe tener presente el diseño y desarrollo de los programas de formación más adecuados para la educación de los estudiantes y el desarrollo profesional del profesorado.

Frente a estas circunstancias, se debe asumir la complejidad de los procesos de profesionalización como un problema educativo que requiere una agenda propia y autónoma de investigación y de buenas prácticas (Fernández, 2010), de modo que, la construcción del docente actual, debe provenir de la consolidación de una práctica educativa más humana y conectada con las necesidades propias

de cada comunidad. Así, Perrenoud (2004) plantea que la profesionalización del docente implica la posesión de conocimientos de acción y de experiencia, pero también el dominio conceptual relacionados a los aspectos psicopedagógico, comunicativo, socio-afectivo, metacognitivo y axiológico de la labor del profesor.

Sin duda, la comprensión de las necesidades de la formación docente, en la actualidad, ayudarían a replantear la forma como los educadores, hoy en día se acercan a la práctica y por ende al abordaje de fenómenos como el abandono escolar. En este sentido Ajagán & Turra (2009) consideran que el docente debe replantear su praxis educativa, desde la didáctica, lo cual constituye, en primer lugar, una mirada a la forma como está haciendo uso de sus instrumentos educativos en el aula. De esta manera, Ajagán & Turra (2009) reiteran que “Una máxima que se repite en los más variados foros pedagógicos es que los profesores deben iniciar su quehacer a partir de los intereses de los alumnos” (p.92), por ende, estos investigadores plantean que el docente debe aspirar a ser mejor educador desde la experiencia, en efecto, “Desde esta perspectiva, los profesores deben unir aquello que se desee entregar — lo que se denomina conocimiento escolar o contenido de la enseñanza— con las experiencias anteriores de los alumnos” (p.93).

En este sentido, lo que estos últimos autores suscitan es la praxis hacia el conocimiento didáctico en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, de este modo este tipo de conocimiento puede ser definido como “el saber emergido de la reflexión en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a los modos de innovar que caracterizan las comunidades educativas” (Medina & Salvador, 2009, p.12). Dicho de otra manera, la construcción del saber está vinculado y contextualizado con exigencias concretas de la localidad en la que se desarrolla la actividad formativa, pero con una perspectiva universal y creadora de saber indagador e interrelacionado.

De acuerdo a estas concepciones, los cambios en la manera de hacer pedagogía en el aula, implican a su vez cambios en las relaciones que los estudiantes poseen con los educadores. En efecto, es importante poner en consideración que la relación entre docentes y estudiantes puede ser causa de deserción, debido a que el contexto es conocido y compartido por todos quienes son parte de él, y cada uno lo interpreta y lo representa de una manera particular (Peña et al., 2016). Por consiguiente, los efectos de este contexto se expresan

diversos en cada individuo, de manera que una de las preocupaciones al abordar la relación entre pedagogía de aula y abandono escolar es el bajo involucramiento de los docentes en la realidad de los alumnos.

En este orden de ideas, abogar por una didáctica crítica dentro de la práctica pedagógica es mantener la atención en el estudiante como un sujeto activo, es decir, un individuo que debe ser participe en todo momento de las formas de construir conocimiento en el aula. Así, Ajagán y Turra (2009) plantean que los recursos valiosos de la educación deben mirar siempre hacia una experiencia transformadora, así:

Un texto escolar no es un texto neutro en cuanto a valores, no está libre de ideologías o visiones de mundo, aun cuando no pocas veces se intenta o se aspira a crear textos que sean neutros. Por el contrario, el análisis de contenido del texto escolar demuestra que éste participa activamente en la creación de identidades sociales (p.93).

Sin embargo, vale la pena cuestionarse a cerca de las implicaciones de la didáctica crítica en la configuración de planteles escolares con indicadores de deserción cada vez más bajos. En esta parte, autores como Díaz-Barriga (2005) sostienen que el desarrollo del pensamiento educativo se puede catalogar como una historia de luchas entre la concepción liberadora y la tradicional, de manera que toda reforma busca enfrentar esta situación y promover otro tipo de aprendizaje, para el autor, los docentes están enfrentando una importante tensión en las reformas curriculares: por un lado entre la erudición y los saberes prácticos, desde enfoques innovadores como la didáctica crítica, donde se centra la atención en el estudiante, sus vivencias y en la construcción colaborativa del conocimiento a través de experiencias significativas y con un significativo acento en el desarrollo de habilidades y aprendizaje complejo.

Pero a la par, se le exige que sus educandos logren trabajar con cantidades desorbitadas de información disciplinar segmentada, que regularmente, es evaluada por organismos de monitoreo nacional o internacional y que definen cuantitativamente indicadores de calidad educativa que suelen presionar tanto a directivos,

como docentes y estudiantes, muchas veces hasta empujar hacia afuera a los menos escuchados o favorecidos (Espíndola, E. y León, 2002; Marshall, 2003)

En este orden de ideas, para abarcar prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, como un sujeto participativo, sus vivencias y su experiencia significativa, es necesario el debate y la resignificación de todo un sistema altamente competitivo y con predilección por el mercado y la globalización (Guerra et al., 2011). Con base en lo anterior, la construcción de un paradigma educativo que lleve consigo las ventajas de la didáctica crítica, contribuye a que los alumnos desarrollen una inteligencia, al mismo tiempo crítica; de hecho, Sagástegui (2004) asevera que “si bien los indicadores de esta habilidad son infinitamente variados, es posible acordar que en la educación los educandos necesitan desarrollar un alto grado de conocimiento sobre su entorno” (p. 30). Es decir, una visión crítica es una forma de educar, destacando a la realidad no como un lienzo estático, sino como un proceso complejo y dinámico, el cual necesita ser visto así por los mismos educandos, desde el mismo Currículum.

En suma, Contreras (1994) argumenta que “Pretender el cambio del currículum tiene que ver con la modificación de una práctica social, y no con la sustitución en el estante del profesor de un manual por otro” (p.5), en este sentido, la modificación de una práctica social sólo puede emprenderse desde la comprensión de la misma, y no sólo desde la intelección de la nueva situación que se desea.

En efecto, Contreras (1994) realiza una crítica profunda a la visión de transformación curricular, asegurando que un tratamiento adecuado del currículum requiere, por consiguiente, un estudio de la dinámica real de la enseñanza y del flujo de intercambios que se suceden en las aulas, hecho que es estudiado específicamente por autores como Sagástegui (2004), quien propone como estrategia transformadora desde la didáctica crítica, la incorporación del aprendizaje situado, es decir, “reconocer el complejo entramado de relaciones existentes entre el conocimiento y el entorno donde éste se produce”(p.31) estableciéndose así una distinción con respecto a las perspectivas teóricas que ubican al contexto social como un escenario externo al proceso educativo, al mismo tiempo, el aprendizaje situado concibe al educando como un sujeto que desempeña un papel reactivo frente a un conjunto de circunstancias dadas por su medio circundante.

En definitiva, Sagástegui (2004) propone a través de la didáctica y el aprendizaje situado crear situaciones de aprendizaje en el mismo espacio institucional, de esta manera, “el aula escolar puede ser tratada por derecho propio como un contexto social, con la condición de que se establezcan en ella las situaciones de desempeño que impliquen los elementos asociados a la formulación y resolución colectiva de problemas auténticos” (p. 36).

A pesar que el aprendizaje situado plantea propuestas renovadoras desde una concepción mucho más social y contextual de la educación, autores como Raczynski, (2002) reiteran

que los procesos de enseñanza-aprendizaje que mejor se posicionan frente a fenómenos destructivos como el abandono escolar, son aquellos donde el docente se sitúa en el contexto sociocultural del aprendiente, es decir, cuando no busca imponer temáticas o competencias, sino que lidera procesos consensuados donde como comunidad se reconozcan cuáles son las exigencias y las más profundas necesidades. Al mismo tiempo, Espinoza-Díaz et al. (2014) defiende que a nivel de Escuela es primordial el desarrollo de estrategias de políticas públicas que promuevan el aumento de la presencia y la diversidad de actividades preventivas de la deserción en el currículum, en particular en las horas de descanso y en las actividades extraescolares.

LA PREVENCIÓN DE LA DESERCIÓN DESDE LA PRAXIS PEDAGÓGICA

A pesar de las propuestas y críticas planteadas anteriormente, aún es perceptible la ausencia de elementos clave para la conformación de currículos mucho más cercanos a la realidad educativa en torno a la deserción escolar. En este orden de ideas, Medina & Salvador (2009) aseguran que los “límites de la Didáctica General devienen de la amplitud y complejidad de las personas en el proceso de interacción docente-discente, el continuo avance y especialización de los saberes y los retos de la multiculturalidad, necesitada de una interculturalidad” (p.18),

en consecuencia, el hecho de que el profesorado presente nuevas carencias y desafíos tiene como causa tanto la pluralidad cultural como el avance tecnológico y social fundamentado en esquemas difíciles de predecir y estudiar.

Ante este panorama, Espíndola y León (2002) afirman que transformar la práctica pedagógica no sólo es modificar la forma de hacer las cosas, sino fundamentalmente cambiar las ideas o creencias sobre por qué, qué y cómo se deben conducir los maestros como profesionales, lo cual va a llevar inevitablemente a un cambio, una evolución, en las conductas y en los modos de pensar en educación. Frente a este hecho, se encuentra poner el foco de atención en fenómenos como el acoso, de hecho, Espinosa- Díaz et al. (2014) argumenta que el mal clima escolar como causa del proceso de deserción también puede provenir a nivel interno de cada uno de los establecimientos, puesto que se trata de conflictos o grupos que no preexisten a la escuela, sino que se van organizando al interior de la misma, permitiendo el bullying.

En este sentido, para la prevención del abandono escolar, es también importante, situarse en las causas de bajos desempeños académicos o comportamientos asociados a ello desde un enfoque interdisciplinar, es decir, donde prevalezca la idea del estudiante como un sujeto que necesita de monitoreo y acompañamiento constante de padres, docentes, profesionales

especializados y comunidad educativa. Al respecto, Hunt (2008) indica que factores tales como el pobre rendimiento académico, la repitencia, el ausentismo y los problemas disciplinarios o conductuales se asocian con mayores probabilidades de abandono escolar, especialmente, porque no se suelen realizar seguimientos o se indagan sobre las causas inmersas.

En últimas, hace falta entender lo que Sagástegui (2004) denomina un enfoque de cognición situada a partir de la didáctica crítica, ya que, este término pone el énfasis en la escala cotidiana de la actividad humana y en su indeterminación. De esta manera, se rompe en definitiva con la imagen estereotipada de la cognición, puesto que, definitivamente, ésta no es un proceso lineal, a través de la cual se despejen los problemas ya formulados o se logren determinados propósitos dispuestos de antemano, en efecto, las preocupaciones pedagógicas del docente del siglo XXI son más de tipo “instrumental” —encauzadas a hacer coincidir medios y fines— que de índole epistemológico. Por ello, no basta con estudiar con cuáles medios se van a desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino ir más allá y replantear los medios con los cuáles la clase llega a ser un proceso de transformación social.

CONCLUSIONES

El fenómeno de la deserción o el abandono escolar se sitúa como un obstáculo en el alcance de los objetivos educativos no sólo de las diferentes instituciones, sino de las políticas estatales de los países, es por ello, que se hace necesario su estudio e investigación profunda, con el fin de dar tanto con las causas como de las posibles estrategias que permitan hacer frente a la deserción a partir de múltiples estamentos y directrices.

Claramente, abogar por una educación alejada de la deserción escolar, es propender por un sistema centrado en el estudiante, lo cual implica dejar atrás las formas tradicionalistas de educación, donde impera el carácter estático y pasivo del estudiante. De este modo, es importante pasar a enfoques mucho más humanistas de educación, donde se ponga en consideración tanto las voces como las vivencias y condiciones socioculturales de los educandos. Para ello, el saber didáctico es necesario al profesorado e imprescindible para los maestros, quienes forman las actitudes y enseñan las estrategias de aprendizaje más adecuadas para aprender a lo largo de la vida, sin embargo, los principales retos de la educación en los países latinoamericanos están todavía anclados a prácticas caracterizadas por el paradigma conductista y positivista, la educación hiper-teorizada o el desigual acceso de la población a la educación.

Por ende se necesita mirar hacia una didáctica crítica, que se desentienda de las forma tradicionales de hacer educación, para convergir hacia un ambiente de enseñanza basado en la realidad y en el aprendizaje situado, que integren procesos de transformación curricular que sean resultados

de investigaciones complejas y de una profunda mirada de las realidades objetivas de los estudiantes, posibilitando encontrar y hacer frente a formas de acoso o violencia escolar, además de gestionar rutas que permitan hacer frente al fracaso escolar, a partir del seguimiento y el monitoreo hacia el estudiante, y que, además determinen no sólo los marcos curriculares de los educandos de las instituciones educativas, sino que también fomenten la reconstrucción de los currículos de las instituciones formadoras de los mismos docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajagán, L., & Turra, O. (2009). El texto Escolar: Hacia una Didáctica Crítica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8 (6). 87-99.
- Carranza, J. (2009). *Pedagogía y Didáctica Crítica*. *Integra Educativa*, 2 (1), 75- 92.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Comisión Europea (30 de octubre de 2021). *Sobre las Políticas de Educación y Formación: Abandono Escolar*. Web Oficial de la Unión Europea. https://ec.europa.eu/education/policies/school/early-school-leaving_es
- DANE (2020). *Boletín Técnico Educación Formal 2019*. Bogotá
- Domínguez, M. S. (2008). *La Educación, cosa de dos: la escuela y la familia*. *Temas para la Educación*.
- Espíndola, E. y León, A. (2002). *Educación y conocimiento: una nueva mirada*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62
- Espinoza-Díaz, Óscar; González, Luis Eduardo; Cruz-Grau, Eduardo Santa; Castillo-Guajardo, Dante; Loyola-Campos, Javier (2014). *Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares*. *Educación y Educadores*, 17 (1) 32-50.
- Fernández, M. (2010). *Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente*. *Profesorado*, 14 (3) 18-32.
- Guerra, Cristóbal; Álvarez-García, David; Dobarro, Alejandra; Núñez, José Carlos; Castro, Lorena; Vargas, Judith (2011). "Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile)", *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* 2(1) 75-98
- Hunt, F. (2008). *Dropping out from school: A cross-country review of literature*. CREATE Pathways to Access (16). University of Sussex: Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity
- Martínez (2017). *El fenómeno de la deserción escolar en un contexto local: estudio de la política municipal*. *Dixi Derecho y políticas públicas*, 26.
- Manzano, D. y Ramírez, J. (2012). "Interrelación entre la deserción escolar y las condiciones socioeconómicas de las familias: El caso de la ciudad de Cúcuta", *Revista de Economía del Caribe*, (10)
- Marshall, T. (2003). *Algunos factores que explican la deserción temprana*. *Abriendo calles [Ponencia]*. Santiago de Chile: Conace-Sename
- Medina, A., & Salvador, F. (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación Nacional (2019). *Sistema Nacional de Indicadores Educativos para los Niveles de Preescolar, Básica y Media en Colombia*
- Prieto, J. E. (2008). *El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social*. *Foro de Educación*, 325-345.
- Raczynski, D. (2002). *Proceso de deserción escolar en la educación media. Factores expulsivos y protectores*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud.
- Rodríguez, J. (2013). *Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista*. *Presencia Universitaria*, 3 (5) 36-45.
- Sabates, R., Akyeampong, K., Westbrook, J. & Hunt, F. (2010). *School dropout: Patterns, causes, changes and policies*. En *Education for All Global Monitoring Report*. Unesco.
- Sagástegui, D. (2004). *Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado*. *Revista Electrónica Sinéctica*, (24) 30-39.

- Unesco (2010). EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized. Paris: Unesco.