

Factores para la retención escolar: Perspectivas de cuatro comunidades educativas chilenas

Factors for student retention: Perspectives from four Chilean educational communities

Michelle Mendoza Lira¹, Emilio Ballesta Acevedo², Yorka Rodríguez Ahumada³

¹ Universidad Andrés Bello michelle.mendoza@unab.cl

² Pontificia Universidad Católica de Chile efballes@uc.cl

³ Pontificia Universidad Católica de Chile ycrodriguez@uc.cl

Recibido: 1/11/2023

Aceptado: 26/4/2024

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Michelle Mendoza Lira

Quillota #980

Viña del Mar. Chile

Resumen

La comprensión de los factores que influyen en la retención de los estudiantes en el sistema educativo es esencial para desarrollar políticas y estrategias educativas efectivas. Por esta razón, este estudio tuvo como objetivo comprender, desde la perspectiva de directivos, docentes, profesionales de apoyo, estudiantes y familias de cuatro liceos de Valparaíso (Chile), cuáles son los factores que favorecen la permanencia escolar. Para ello, desde un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico, se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales a un total de 84 participantes, las que fueron analizadas siguiendo los lineamientos de la Teoría Fundamentada. Los principales hallazgos y conclusiones revelan que los factores para retención escolar son multidimensionales y corresponden a dimensiones macro y microeducativas.

Palabras clave

Retención Escolar, Factores de la Retención Escolar, Deserción Escolar, Enseñanza Secundaria

Abstract

Understanding the factors that influence student retention in the educational system is essential to develop effective educational policies and strategies. For this reason, this study aimed to understand, from the perspective of principals, teachers, support professionals, students, and families of four high schools in Valparaíso (Chile), what are the factors that favor school retention. For this purpose, from a qualitative approach and a phenomenological design, semi-structured interviews and focus groups were conducted with a total of 84 participants, which were analyzed following the guidelines of Grounded Theory. The main findings and conclusions reveal that the factors for school retention are multidimensional and correspond to macro and micro-educational dimensions.

Key Words

Student Retention, Student Retention Factors, School Dropout, High School

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones de los últimos años concuerdan con la idea de que la graduación exitosa de la Enseñanza Secundaria promueve resultados sociales y económicos positivos para las naciones y sus ciudadanos (Kearney et al, 2019; Shi et al, 2015; Zaff et al., 2017). Por esta razón, los sistemas educativos intentan evitar que los estudiantes interrumpan o abandonen sus trayectorias escolares, enfocando sus recursos en la retención escolar. En efecto, las agendas políticas de diversas naciones se han centrado en promover y generar estrategias para que niños, niñas y adolescentes puedan completar todos los niveles de enseñanza (Romero y Hernández, 2019; UNESCO, 2016).

No obstante, actualmente sólo un 49% de la población mundial ha finalizado la escolaridad obligatoria (UNESCO, 2018), situación que se agudiza en países en desarrollo ubicados en América Latina y el Caribe, donde –pese a la activación de una serie de iniciativas para reducir los índices de deserción escolar (Araya y Palma, 2023; UNESCO, 2021)– aún existen importantes desafíos en la materia, vinculados –en especial– con las características propias de la región: pobreza, desigualdad y ruralidad, entre otras (Adelman y Székely, 2017).

En el caso de Chile, los datos más recientes publicados por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2020) revelan que 37.149 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria abandonaron sus estudios. Aunque estas cifras se vieron aumentadas a causa de la pandemia por Covid-19 (UNESCO, 2022), este escenario ya formaba parte de la realidad chilena, puesto que la información del último censo, aplicado el año 2017, evidenciaba que un 10,3% y un 12,3% de la población no había finalizado la Educación Primaria y Secundaria, respectivamente (Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile, 2017).

Todo lo anteriormente planteado lleva a colegir dos ideas: la primera tiene relación con el hecho de que las políticas públicas que ha diseñado el Estado de Chile –tales como el conjunto de programas pro-retención escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2018)–, no se han cristalizado de manera adecuada en el contexto educativo. La segunda, en tanto, hace referencia a que la retención escolar no puede ser abordada sin tener en consideración la deserción escolar, ya que la implementación de acciones a nivel macro y microeducativo surge como resultado de la necesidad de erradicar este fenómeno, a través de la inyección de recursos humanos, técnicos y económicos (Rumberger, 2019).

Es por esto por lo que los estudios acerca de la retención escolar han sido planteados desde dos enfoques: en función de la deserción o el análisis de programas para la retención (Ministerio de Educación de Chile, 2019). En el primero, las investigaciones centran su atención en los distintos factores asociados a la deserción, destacan la importancia de la retención escolar y sugieren algunas recomendaciones para su diseño e implementación (p. ej. Samuel y Burger, 2019; Pov et al., 2020). En el segundo enfoque, en tanto, los estudios analizan las acciones o los programas destinados a asegurar la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar (p. ej. Balenzano et al., 2018; Vinas et al., 2019).

No obstante, si bien en ambos enfoques es posible encontrar referencias a los factores promotores de la retención escolar, éstos son retratados de manera general, pues la atención –tal como se ha mencionado– está centrada en las causas del abandono escolar, no así en aquellas que favorecen la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo (p. ej. González et al., 2019; Singh y Mukherjee, 2018). Por esta razón, el objetivo general de este estudio fue comprender, desde la perspectiva de directivos, profesores,

profesionales de apoyo, estudiantes y familias de cuatro establecimientos educativos chilenos, cuáles son los factores que favorecen la retención escolar y, por tanto, la graduación exitosa de la Educación Secundaria. La importancia de este estudio radica en que conocer las perspectivas de las comunidades educativas es fundamental para explicar con mejor propiedad los desafíos y oportunidades presentes en las trayectorias educativas del alumnado (Bernárdez y Portela, 2023), pues son sus distintos miembros quienes tienen la responsabilidad de lograr la retención escolar (Mughal, 2020).

1.1. Factores para promover la retención escolar

La literatura reconoce importantes factores promotores de la retención escolar y, por tanto, preventivos del abandono escolar. En este sentido, se ha demostrado que factores intrínsecos al estudiante, tales como la motivación académica (Gil et al., 2019), el sentido de pertenencia (Carvalho et al., 2021), la participación en actividades escolares y extracurriculares (Wilkins y Loujeania, 2016), entre otros, son esenciales para incentivar la asistencia a clases y la graduación exitosa de la Enseñanza Secundaria. Junto con ello, diversos estudios señalan que una buena relación profesor-alumno impacta de manera positiva la trayectoria de los estudiantes, especialmente cuando en ésta predominan un clima de respeto y confianza, altas expectativas de los docentes hacia sus educandos (Ibrahim y El Zaatari, 2020; Mendoza et al., 2022) y una comunicación directa y constante con las familias (Wilkins y Loujeania, 2016). Tal es la importancia del rol docente en la retención escolar que, para Krane et al. (2017), se transforma en un factor protector de la salud mental de los estudiantes, sobre todo en aquellos que presentan riesgos de deserción.

De igual manera, la revisión de la literatura deja en evidencia que una correcta administración escolar (Daun-Barnett y St. John, 2012), en lo que respecta a la creación de un clima escolar positivo (Ekstrand, 2015) y a la implementación de estrategias que ayuden a mejorar las habilidades académicas de los estudiantes y a superar sus debilidades por medio –por ejemplo– de tutorías y recuperación de aprendizajes (Wexler et al., 2015), aumentan las posibilidades de permanencia y graduación. En especial, algunas investigaciones destacan el rol de las escuelas en la integración de todos los miembros educativos en beneficio de la retención escolar, en particular de las familias (Wilkins y Terlitsky, 2016). Respecto de estas últimas, los estudios coinciden en que la participación de padres, madres y/o tutores(as) en la educación de los discentes se configura como un elemento clave para promover el compromiso académico y, por tanto, la finalización de la educación obligatoria (Wexler et al., 2015, Mendoza et al., 2022)

A partir de lo anterior, se puede señalar que sólo desde una óptica sistémica, donde los estudiantes, las familias, el establecimiento y la comunidad participen activamente, es posible lograr la retención escolar (Mughal, 2020). Sin embargo, el papel de directivos, docentes y otros profesionales de la escuela resulta primordial en esta tarea y, para ello, deben contar con los conocimientos y capacidades necesarias para detectar posibles casos de abandono escolar y actuar en consecuencia (Ekstrand, 2015). Asimismo, las autoridades locales y del Gobierno también tienen la responsabilidad de motivar la asistencia a clases y trabajar en conjunto con todos los actores educativos (Slee, 2012). Por esta razón, los enfoques provenientes de los establecimientos educativos son trascendentales para mejorar las trayectorias educativas de los y las discentes (Willson y Tanner-Smith, 2013). Al respecto, Ball et al. (2012) señalan que las políticas educativas

deben ser estudiadas tanto en su diseño y evaluación como en su implementación en las escuelas, porque es ahí donde se activan de acuerdo con las características propias de los recintos educativos. Por ello, el interés debe estar en visibilizar las perspectivas que las escuelas tienen respecto de la retención escolar, pues esto permite una mejor comprensión de los distintos factores que la favorecen.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño del estudio

Para el presente estudio se seleccionó un enfoque cualitativo, el cual permite comprender la realidad desde la perspectiva de los sujetos, así como las creencias, actitudes y formas en las que los individuos otorgan sentido e interpretan las experiencias vividas (Valle et al., 2022), en este caso, los factores que posibilitan la retención escolar. El diseño del estudio fue de tipo fenomenológico y su alcance descriptivo, dado que se buscó describir las representaciones de los distintos actores sociales respecto a los factores que propician la retención de las trayectorias educativas (Ramos, 2020).

2.2. Muestra y técnica de producción de datos

Se escogieron cuatro establecimientos educativos de Enseñanza Secundaria, previamente seleccionados en los estudios realizados por Mendoza et al. (2022, 2023a). Por consiguiente, se consideraron cuatro criterios para elegir a los establecimientos. En primer lugar, que pertenecieran a la Región de Valparaíso, ya que es la segunda región en Chile con mayores índices de deserción escolar. En segundo lugar, respecto a su dependencia administrativa, se escogieron centros educativos públicos o particulares-subvencionados, debido a que estos concentran las mayores tasas de deserción. En tercer lugar, el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) debía corresponder o ser mayor al 75%, pues esto manifiesta ciertas condiciones de pobreza vividas por los estudiantes. Por último, que el Puntaje de Retención Escolar sea igual o mayor al promedio nacional (sobre los 88 puntos), lo que indica que, pese a las condiciones de vulnerabilidad, logran retener a sus estudiantes. Se efectuó un muestreo teórico (Estrada et al., 2020) en cada institución para indagar en torno a la visión de toda la comunidad educativa: docentes, equipo directivo, profesionales de apoyo (por ejemplo, asistentes sociales), estudiantes y sus familias

La recopilación de los datos se dividió en dos fases. En la primera etapa, llevada a cabo entre septiembre del 2021 y abril del 2022, se entrevistó de forma individual a sujetos que trabajasen en el interior de dichos establecimientos educativos. En total, se aplicaron 47 entrevistas cuya duración fue de aproximadamente 60 minutos. De éstas, 11 corresponden al equipo directivo (directores, inspectores y jefes de la Unidad Técnica Pedagógica); 21 a docentes (jefaturas de cursos de Enseñanza Media y profesorado de asignatura); y 15 a profesionales de apoyo (psicólogos, trabajadores sociales, psicopedagogos, entre otros). Posteriormente, en la segunda etapa, realizada entre mayo y diciembre del 2022, se ejecutaron entrevistas grupales a estudiantes de estos establecimientos, por un lado, y a sus padres, madres, y/o apoderados, por otro lado. En cada entrevista grupal participó un promedio de 4 personas, realizándose un total de 10 entrevistas grupales. Por

consiguiente, estas 5 fuentes de información (84 participantes e total) permitieron el surgimiento de las percepciones de las cuatro entidades educativas respecto de la temática abordada.

La distinción se debió a un criterio de conveniencia. La pauta aplicada fue de tipo semiestructurada para ambos casos, técnica que posibilita el indagar en las distintas perspectivas de los sujetos y profundizar en sus experiencias, además de adaptarse a distintas concepciones epistemológicas o marcos teóricos (Ibarra-Sáiz et al., 2023).

2.3. Técnica de análisis de datos

El proceso de análisis de datos comenzó una vez que se contó con las transcripciones rigurosas de los audios de las entrevistas. En este sentido, se procuró no perder aspectos relevantes, tales como exclamaciones, repeticiones y modismos (entre otros aspectos), que constituyen importantes fuentes de información (Kvale, 2011). Estas transcripciones, además, fueron complementadas con los memos libres utilizados durante el trabajo de campo, con el propósito de registrar ideas o impresiones que ayudaran a realizar el posterior análisis (Gil y Cano, 2010).

A continuación, utilizando el software ATLAS.ti (versión 9), se realizaron lecturas sucesivas de las entrevistas –como parte de un proceso de familiarización con los datos (Kiger y Varpio, 2020)– que fueron acompañadas de memos analíticos (Martínez, 2016). Todas estas estrategias permitieron la construcción preliminar de un libro de códigos para establecer las reglas de codificación, identificar los principales conceptos y favorecer la triangulación de la información (Martínez, 2016).

Una vez que las reglas de codificación fueron probadas con parte del material, y se estableció su idoneidad, fueron aplicadas al conjunto de datos, dando paso al análisis desde la perspectiva metodológica de la Teoría Fundamentada. Esta estrategia, de acuerdo con lo señalado por la literatura, tiene el objetivo de reconocer tanto los significados desde la óptica de los sujetos (Bautista, 2021) como las bases de los conceptos vinculados, por medio de tres pautas/fases de codificación: abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2016).

En la codificación abierta, se identificaron todos los factores asociados a la retención de las trayectorias educativas, aunque también se consideraron factores de deserción, con el propósito de comprender –con mayor profundidad– el fenómeno de la retención escolar. Posteriormente, en una segunda etapa (codificación axial), siguiendo lo propuesto por Adu (2019), se agruparon estos factores en cinco categorías: Gubernamental, Institucional, Docente, Familiar e Individual. A su vez, a cada categoría antes mencionada se le agregaron una o más subcategorías. Por último, en la codificación selectiva, se realizó un nuevo proceso de integración de códigos y subcategorías (esta vez definitivo) en cada uno de los factores, de manera tal de refinar la teoría y contar con aquellos datos que fuesen fundamentales para responder al propósito de la investigación (Strauss y Corbin, 2016). Finalmente, resulta necesario indicar que en cada una de estas fases se empleó el Método Comparativo Constante (MCC), el cual –siguiendo las orientaciones de la Teoría Fundamentada – consiste en un proceso iterativo e inductivo donde los codificadores interactúan para reducir, recodificar y triangular los datos (Glaser y Strauss, 1967).

3. RESULTADOS

Del levantamiento realizado en las comunidades educativas se pudieron rescatar cinco grandes factores: (1) Gubernamentales, (2) Institucionales, (3) Docentes, (4) Familiares e (5) Individuales. Todos estos factores, en su conjunto, explican elementos clave al momento de lograr que los estudiantes finalicen la Enseñanza Secundaria.

3.1. Factores gubernamentales

Un primer factor que posibilita la retención escolar tiene que ver con las políticas que entrega el Gobierno central. La Tabla 1 sintetiza este tipo de factores.

Nombre	Descripción
Entrega de insumos	Se relaciona con una debida entrega de recursos monetarios (por medio de políticas públicas) para poder gestionar la retención.
Políticas estructurales	Políticas orientadas a manejar temáticas de fondo que impactan la retención escolar (p. ej. condiciones de pobreza y vulnerabilidad).

Tabla 1. Factores gubernamentales para la retención escolar

En primer lugar, los actores educativos describieron como factor protector al Estado de Chile (en específico, al Ministerio de Educación de Chile), el cual entrega recursos materiales y económicos a los liceos para que puedan proteger las trayectorias educativas. Estos recursos, en concreto, permitirían a los establecimientos educativos contratar más profesionales y establecer programas dirigidos a la retención. No obstante, esto no siempre sucede así:

“Su administración ha sido desastrosa [...] no sé cómo no tienen un contacto adecuado con los establecimientos, no conocen la realidad y no entregan los recursos. No hay plata” (Profesional de apoyo, Liceo 4).

En un segundo nivel, las políticas gubernamentales no solo deberían ir enfocadas a prevenir el flagelo de la deserción, sino también a atacar una condición más de base que se relaciona con la situación de pobreza del discente y su familia. Debido a que la pobreza conlleva a una serie de carencias que resultan negativas para el estudiante y su aprendizaje (p. ej. acceso a alimentación, techo, abrigo, material educativo, salud física y psicológica, entre otras), un Estado que sea real garante de la retención escolar debería preocuparse no sólo por la permanencia en el sistema educativo, sino también de que existan todas las condiciones para estudiar tranquilamente:

“Ellos dicen ‘entre ir a limpiar autos o ir al liceo, donde voy a ganar unas monedas para comer y en el liceo me van a dar solo la canasta, mejor me voy a trabajar’, porque rinde más. ¿Y quién es el culpable de eso? El establecimiento no es, entonces es una cuestión sistémica [...] hay que cambiar, porque es una mirada estatal” (Docente, Liceo 4).

A modo de síntesis, se puede concluir que el entramado de factores que protege la graduación exitosa se inicia con elementos que provienen desde lo que determina el Estado en la materia. Pese a lo anterior, a nivel micro educativo, los liceos también poseen un rol fundamental, en tanto corresponden al lugar donde, finalmente, los estudiantes interactúan y aprenden en su día a día.

3.2. Factores institucionales

Por factores institucionales, se entienden aquellos que atañen directamente al funcionamiento del liceo en su conjunto. La Tabla 2 resume estos factores.

Nombre	Descripción
Estilo de dirección	Responde a las políticas que emanan desde la alta dirección del liceo.
Sello inclusivo	Referido a la promoción de un ambiente donde se respeta, acepta y enseña en la diversidad.
Trabajo entre estamentos	Relacionado con un trabajo coordinado entre la dirección, profesionales de apoyo y docentes.
Clima del establecimiento	Promoción de un ambiente positivo entre los distintos miembros de la comunidad educativa.
Diseño curricular	Implementación de una malla curricular que sea atractiva para los estudiantes.

Tabla 2. Factores institucionales para la retención escolar

Como primer factor de retención, se menciona la presencia de una Dirección clara y comprometida con la protección de las trayectorias educativas de los estudiantes. Esto se traduce en una Dirección que sepa establecer lineamientos y directrices idóneos en la materia, mantenerse cercana a la comunidad educativa, pero corregir cuando haya que hacerlo y que, finalmente, se posicione desde una perspectiva de derechos en lo que se refiere a la educación.

Esta Dirección, además, debería ser capaz de instaurar un sello inclusivo, donde se respeten y acepten todas las diferencias individuales de los estudiantes en términos de sexo, etnia, nivel socioeconómico, orientación o identidad sexual, entre otros. Esto, porque este tipo de estudiantes, según los entrevistados, podrían tener mayores probabilidades de desertar si no se dan las condiciones adecuadas. Si bien los directivos, profesionales de apoyo y docentes evalúan de manera positiva su accionar en este sentido, los estudiantes y sus familias poseen una mirada más crítica:

“Yo uso los pantalones un poquito más abajo y me dicen que parezco flaite, inclusive el comentario de la misma directora diciendo que somos delincuentes” (Estudiante, Liceo 1).

Por otro lado, este estilo de Dirección debe ser capaz de bajar como cascada a los distintos trabajadores de la comunidad educativa, es decir, profesionales de apoyo y docentes. Estos actores deben, en primer lugar, comprometerse con el objetivo de la retención y, en segundo lugar, trabajar colaborativamente en beneficio del bienestar del estudiante. Esto último implica mantenerse comunicados, compartir información y establecer líneas de acción en conjunto para actuar ante posibles casos de deserción escolar:

“Ni la Dirección ni el Departamento de Mediación y Convivencia Escolar [profesionales de apoyo] funcionan sin los profesores [...]. Por tanto, hay toda una comunidad involucrada en función de que el estudiante permanezca dentro de la institución” (Dirección, Liceo 2).

Como tercer factor institucional, cabe mencionar la capacidad de éste para establecer un clima basado en el respeto, profesionalismo y buenas relaciones en el interior de la comunidad educativa. En este sentido, tanto los trabajadores de los liceos como los estudiantes deben sentirse cómodos en sus respectivos roles, interactuando de forma adecuada ante los conflictos y propiciando un ambiente positivo que favorezca las experiencias y aprendizajes de todos sus miembros.

Finalmente, otro de los factores que promueve una graduación exitosa, de acuerdo con los entrevistados, tiene que ver con el diseño curricular. Al respecto, los cuatro

establecimientos educativos declararon que el hecho de entregar una formación técnica de nivel medio es una fortaleza, pues esto –junto con la licencia de enseñanza media– habilita a los estudiantes para ejercer un oficio. Además de lo anterior, si bien el Ministerio de Educación de Chile proporciona lineamientos en la materia, en la práctica los liceos van estableciendo ciertos ajustes para hacer los contenidos más atractivos para los estudiantes. Esto último resulta un gran desafío:

“Esta proyección se ve un poco truncada cuando se da un currículum que es impositivo, que no es participativo, que prioriza y genera desmedro frente a otros objetivos u otros avances” (Profesional de apoyo, Liceo 4).

Sin embargo, en este último punto, los docentes también cumplen un rol fundamental, en tanto son los que están continuamente en contacto con los estudiantes. Quizás por este mismo rol es que en las entrevistas apareció como un factor protector en sí mismo y sobre el que es relevante profundizar.

3.3. Factores docentes

Los docentes son quienes pasan más horas al día con los estudiantes, por lo que es importante conocer cuáles son los factores, en torno a su labor, que favorecen la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar. La Tabla 3 se sintetiza estos factores.

Nombre	Descripción
Vínculo con estudiantes	Responde a la relación de carácter socioemocional entre el docente y los estudiantes.
Labor pedagógica	Referido a aquellas acciones y estrategias enmarcadas en la planificación de contenidos y desarrollo de una clase.
Relación con las familias	Relacionado con el nexo existente entre los docentes y las familias de los estudiantes.

Tabla 3. Factores docentes para la retención escolar

Uno de los factores que más destacan los actores educativos como promotor de la retención escolar es el vínculo que mantiene el docente con sus estudiantes. Dicho vínculo se caracteriza, en primer lugar, por un acompañamiento continuo del profesor respecto del estudiante tanto en el ámbito pedagógico como socioemocional. Esto quiere decir que lo ideal es que el profesor se preocupe, por un lado, de los aspectos ligados al proceso de aprendizaje del estudiante, como son las calificaciones, el proceso de aprendizaje en sí, etc. y, por otro, por el desarrollo a nivel personal y emocional del estudiante (p. ej. estado de ánimo, preocupaciones externas, etc.). En este punto, si bien se subraya que es labor de cada profesor de asignatura atender las distintas necesidades del alumno, el profesor jefe emerge como figura central a la hora de cumplir con dichas tareas.

En efecto, el profesor jefe es visualizado como una figura casi paternal o maternal que debe estar atento a diversos aspectos de la vida del estudiante, incluso más allá del aula, es decir, conocer –o al menos tener una pequeña noción– lo que ocurre con su entorno familiar. Lo anterior puede significar una sobrecarga tanto laboral como emocional para el docente, por lo que los actores educativos destacan la importancia de mantener una comunicación fluida y eficaz entre el docente y los distintos profesionales de la

educación, quienes también participan de las acciones que puedan ayudar a mantener las trayectorias educativas de los alumnos:

“Si no se preocupa el profesor jefe siempre está la orientadora o la psicóloga, la asistente social. La asistencia que constantemente sabemos por qué los alumnos faltan: si es porque están enfermos o esto o lo otro. No es que se nos desaparezcan y nosotros no sepamos. Por lo tanto, ellos sienten que ésta es como una familia, como un segundo hogar” (Directivo, Liceo 3).

Un segundo factor expuesto por los actores de la comunidad educativa respecto del rol docente tiene relación con su labor pedagógica en sí. En este aspecto, el vínculo que mantiene el docente con sus estudiantes retoma importancia dentro de la planificación y el desarrollo de la clase. Conocer cuáles son los intereses, qué metodologías les atraen más, qué elementos o temáticas son más complejas para los estudiantes es relevante al momento de presentar y abordar los contenidos.

“El profesor, al conocer a los estudiantes, puede enseñar de una forma para que ellos puedan aprender más rápido y también una forma de aprendizaje amistoso, por así decirlo, no un aprendizaje obligado, sino que las mismas personas quieran aprender” (Estudiante, Liceo 2).

Por último, un tercer factor se constituye por la relación entre el docente y las familias de los alumnos. Respecto de ello, los distintos actores educativos señalan la importancia de que exista una comunicación constante con el apoderado o tutor del estudiante, con el fin de informarle sobre el proceso educativo y desarrollo emocional de su pupilo. En aquellos estudiantes con riesgo de desertar se destaca lo anterior, ya que –especialmente los profesionales de apoyo– argumentan que el diálogo oportuno con los tutores ayudaría a disminuir la interrupción de las trayectorias educativas.

“Existe un equipo de convivencia escolar. Está siempre en comunicación permanente con la unidad técnico-pedagógica. Los y las docentes entregan, por así decirlo, adecuaciones o alternativas para quien tenga dificultades en distintos ámbitos [...]. Estamos en permanente contacto con la familia o con el joven” (Profesional de apoyo, Liceo 1).

En síntesis, el rol que cumplen los docentes es fundamental dentro de los factores que promueven la retención de las trayectorias educativas. En este sentido, se abordaron tres: su labor pedagógica, su relación con los estudiantes y, por último, su relación con las familias. En cuanto a esto último, las familias, al igual que los docentes, emergen como actores importantes dentro de los factores de retención, por lo que a continuación serán abordadas.

3.4. Factores familiares

La familia surge como un actor importante dentro de los factores que posibilitan la permanencia educativa. En la siguiente tabla (Tabla 4) se resumen las áreas a través de las cuales favorece la retención escolar.

Nombre	Descripción
Compromiso e involucramiento de las familias	Referido, por un lado, a las acciones realizadas por las familias en torno a las distintas actividades y eventos de la escuela; por otro, al desarrollo personal y educativo del pupilo.
Elementos sociales, culturales y económicos	Relacionado con el nivel socioeconómico, las creencias y valores que posean las familias.
Estilo de crianza	Responde a las estrategias empleadas por padres, madres y/o tutores, así como a la relación afectiva con sus hijos e hijas.

Tabla 4. Factores familiares para la retención escolar

El involucramiento y compromiso de las familias en las actividades de la escuela y en el quehacer educativo de los estudiantes resaltan como factores esenciales para la retención escolar. Esta postura es defendida principalmente por profesores, psicólogos y trabajadores sociales. Ahora bien, ¿qué significa para ellos que una familia sea comprometida y esté involucrada? En primer lugar, que esté constantemente atenta a lo que ocurre con su pupilo dentro de la escuela, es decir, que se preocupe de las tareas, las calificaciones y actividades extracurriculares, entre otras cosas que involucren al estudiante. En segundo lugar, una familia comprometida e involucrada es aquella que participa, idealmente, siempre de las distintas actividades y eventos de la institución escolar, por ejemplo, celebración de fechas importantes, reuniones de apoderados, etc. Por último, mantiene canales abiertos de comunicación con el profesor y otros profesionales de la educación. En cuanto a la visión de los apoderados sobre este tema, si bien coinciden en la importancia de su involucramiento, manifiestan que la escuela debe generar los espacios necesarios para que esto ocurra:

“Como que sí, nos citan a reuniones y yo vengo. También nos invitan a actividades del liceo y eso es importante, pero igual siento que deberían darnos instancias más interesantes para que participemos más” (Apoderado, Liceo 1).

El segundo factor tiene relación con los elementos sociales, culturales y económicos que rodean a la familia del estudiante. A pesar de que el nivel socioeconómico puede influir en la deserción escolar, por ejemplo, al verse el alumno obligado a entrar al campo laboral para ayudar económicamente a su familia o a quedarse en el hogar para cuidar de sus hermanos, los distintos actores educativos señalan que cobra más importancia el valor que atribuyen las familias a la educación. Esto quiere decir que, aunque el estudiante pertenezca a un nivel socioeconómico bajo, si la familia considera que lo primordial es que el estudiante finalice su trayectoria educativa, ya sea por creer que esto podría ser un motor de movilidad social u otra razón, la posibilidad de que el estudiante deserte será baja o casi nula.

“Aquellos estudiantes que han logrado, finalmente, hay detrás siempre un compromiso del apoderado de que van a tener frutos mejores que ganar dinero de forma más fácil y a corto plazo” (Directivo, Liceo 2).

Finalmente, el estilo de crianza y el vínculo emocional constituyen factores que propician la retención de las trayectorias educativas. En este sentido, es necesario aclarar que, así como existen diversas familias, también es posible encontrar variados estilos de crianza y formas de construir vínculos emocionales entre sus miembros. Por ende, es complejo levantar un modelo tipo de cómo estos debiesen ser. Sin embargo, a la luz de las voces de los distintos actores educativos, existen ciertos elementos que los entrevistados valoran y consideran como positivos para el fomento de la retención escolar: el respeto mutuo y la validación de las actividades, logros e intereses de sus integrantes. Aquí, por ejemplo, la aceptación de la orientación sexual del alumno o su identidad de género sería un aspecto a destacar.

“Un ambiente protector donde exista una resolución de los conflictos de forma no violenta y donde se pueda dialogar, donde se escuchen, que sea algo recíproco” (Profesional de apoyo, Liceo 4).

A modo de conclusión, se observa que la familia constituye un rol importante dentro de los factores que posibilitan la retención escolar. Una familia comprometida con el desarrollo educativo y emocional de su hijo o hija, involucrada en las actividades escolares, que valora la educación como un bien en sí mismo y cuyo estilo de crianza se basa en el respeto y la valoración, son factores que distintos actores educativos consideran

como positivos al momento de que un estudiante se mantenga en el sistema escolar. Sin embargo, hasta ahora sólo se han nombrado factores externos al estudiante, por lo que es necesario profundizar en aquellos aspectos individuales.

3.5. Factores individuales

Estos factores responden a elementos más propios del estudiante. Se describen al final porque se pueden leer, incluso, como consecuencias de factores ya descritos más arriba (p. ej. un estudiante motivado tendría un docente que lo motiva). Desde ahí, aunque respondan a variables individuales, no necesariamente se reportan como elementos donde el estudiante posee algún tipo de responsabilidad. La Tabla 5 sintetiza estos factores.

Nombre	Descripción
Dedicación exclusiva al estudio	Posibilidad real de poder dedicarse a los estudios, versus tener que trabajar u otros.
Salud mental	Presencia de un estado anímico positivo que posibilita al estudiante finalizar sus estudios.
Motivación y sentido de pertenencia	Predisposición del estudiante por seguir aprendiendo y formar parte de una comunidad.

Tabla 5. Factores individuales para la retención escolar

En primer lugar, un alumno que tiene mayores posibilidades de ser retenido es aquel que se encuentra en condiciones tales donde su principal responsabilidad es, precisamente, estudiar. Esto quiere decir que no se ve obligado a dedicar el tiempo a otras actividades que lo distraigan de conquistar su licencia de Enseñanza Secundaria. Sin embargo, en las comunidades educativas estudiadas, esto muchas veces no sucede así, debido a la amplia cantidad de alumnos que deben trabajar, cuidar a otros miembros de su familia (como hermanos menores) o incluso a sus propios hijos (en el caso de la maternidad y/o paternidad adolescente). Frente a estos casos, el sistema educativo tiene un rol fundamental en crear las condiciones para que estos estudiantes no abandonen sus estudios.

“Hay niños que incluso necesitan trabajar, cómo se les puede ayudar, o que tienen que cuidar hermanitos. Entonces la asistente social va a la casa” (Docente, Liceo 1).

Otro factor protector importante tiene que ver con que el discente se encuentre en una buena condición de salud mental. Los estudiantes de Enseñanza Secundaria, en particular, están pasando por una serie de cambios físicos, hormonales y emocionales que, de no manejarse de buena manera, pueden terminar en el abandono temprano de sus estudios. A pesar de lo anterior, para los establecimientos educativos que participaron en este estudio, existen muchas problemáticas de salud mental en los discentes, frente a lo cual establecen las medidas necesarias para manejar o derivar estos casos.

“Yo estaba pensando en dejar de venir al liceo, porque la depresión me estaba ganando” (Estudiante, Liceo 2).

“La dupla psicosocial se encarga de este tipo de cosas, o sea, si hay un estudiante que se nos informe que tiene algún problema emocional, los profesores de asignatura o el profesor jefe lo deriva y lo atiende la psicóloga. Si el problema es mayor, hablamos con el apoderado para derivarlo a un centro de salud” (Profesional de apoyo, Liceo 1).

Hay situaciones más complicadas donde, incluso, los estudiantes caen en actividades ilegales o en drogadicción, ya sea como una forma de escapar de sus problemas o como una fuente de ingresos más informal.

“Chicos que están sumidos en un consumo de estupefacientes. Son niños que están solos, abandonados [...] que viven con problemáticas que pasan los límites de lo legalmente permitido” (Profesional de apoyo, Liceo 2).

Finalmente, un último factor protector es la motivación del estudiante por continuar sus estudios y sentir que forma parte del establecimiento educativo. Esto, de acuerdo con los entrevistados, favorece la construcción de un proyecto de vida, donde terminar la escolaridad es un elemento más de este proyecto. Al igual que los otros factores ya descritos, el liceo posee un rol relevante en lograr que esto suceda.

“Todos compartimos y les damos roles y funciones a los estudiantes, se sienten importantes, se sienten valorados, los felicitamos, los premiamos” (Docente, Liceo 3).

En conclusión, si bien varios de estos factores se relacionan con otros factores descritos en los resultados, sí entregan un nivel de análisis más profundo al momento de abordar la retención escolar. En efecto, tiene que ver con cómo se siente el estudiante con su propia vida y el proceso educativo, elementos esenciales al momento de explicar el éxito que se tendrá (o no) en la finalización de la enseñanza obligatoria.

4. DISCUSIÓN

Del levantamiento realizado en las comunidades educativas se pudieron rescatar cinco grandes factores: (1) Gubernamentales, (2) Institucionales, (3) Docentes, (4) Familiares e (5) Individuales. Todos estos factores, en su conjunto, explican elementos clave al momento de lograr que los estudiantes finalicen la Enseñanza Secundaria. En primer lugar, en cuanto a los factores gubernamentales, si bien la revisión de la literatura dejó entrever escasas referencias al rol específico del Estado, pues no fue posible encontrar estudios donde se analizaran las implicaciones de las autoridades locales y del Gobierno desde las perspectivas de los actores educativos, el estudio de Mendoza et al. (2023b) dejó en evidencia, a través del análisis del concepto de retención escolar en documentos gubernamentales chilenos, la existencia de políticas y programas orientados a la retención escolar. Sin embargo, ésta es entendida como la capacidad de las escuelas y liceos para mantener a los estudiantes en el sistema educativo, por lo tanto, la responsabilidad recae casi de manera exclusiva en ellos.

Quizás es por este motivo por el que los participantes de esta investigación, en especial directivos, docentes y profesionales de apoyo, mencionan –como primer factor para la retención– el soporte que debería proceder desde el Gobierno. Ya sea por desconocimiento o por la propia presión que sienten respecto de lograr buenos índices de retención escolar, es que manifiestan que las políticas y recursos no sólo apoyan las trayectorias educativas de los discentes, sino también a ellos, quien son los que, finalmente, deben velar porque se cumplan las exigencias provenientes desde el Ministerio de Educación de Chile. En esta línea, Ekstrand (2015) y Slee (2012) reconocen que sólo el trabajo mancomunado entre los distintos actores de las comunidades educativas y el Estado puede favorecer que los estudiantes permanezcan en el sistema educativo y, en este cometido, es trascendental contar con las experiencias y perspectivas de quienes, de manera directa, trabajan en beneficio de la retención escolar (Ball et al., 2012; Bernárdez y Portela, 2023; Mughal, 2020).

Por otro lado, los entrevistados –al igual que la literatura– reconocen en las instituciones educativas ciertos elementos que pueden favorecer la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar. En este sentido, un liceo que instale un liderazgo

inclusivo, donde todos los estamentos sean activos tanto en la promoción de un clima escolar positivo (Ekstrand, 2015) como de instancias de trabajo colaborativo entre docentes, directivos, profesionales de apoyo, familias y estudiantes (Wilkins y Terlitsky, 2016), nutre –invariablemente– las trayectorias de los estudiantes. Asimismo, si la administración escolar es capaz de adecuar su currículum, con el propósito de capturar el interés de los discentes, además de otorgarles oportunidades para que recuperen o actualicen sus aprendizajes (Wexler et al., 2015), su aporte es todavía mayor.

Algo similar ocurre con los docentes y las familias. Para los participantes de este estudio, el compromiso de los padres, las madres y/o los tutores con la educación de sus hijos(as) es fundamental para que éstos avancen ininterrumpidamente en los distintos niveles educativos (Wexler et al., 2015). Si bien agregan otros factores, tales como el nivel socioeconómico, las creencias, los valores y los estilos de crianza de las familias, es el involucramiento parental el que ocupa un lugar destacado en sus relatos. Por su parte, los docentes constituyen otro factor de especial relevancia para las comunidades educativas entrevistadas. Al respecto, reconocen que un vínculo positivo entre profesor y estudiante, donde se procure atender los aspectos emocionales y académicos (Mendoza et al., 2022), así como también mantener una comunicación fluida con las familias (Wilkins y Loujeania, 2016), corresponden a aspectos que protegen las trayectorias educativas del alumnado.

Por último, factores vinculados al propio estudiante también fueron reconocidos por los liceos estudiados. Dentro de ellos, la dedicación al estudio, la motivación y el sentido de pertenencia coinciden con lo ya reportado en la literatura, en el sentido de que el interés hacia el aprendizaje y el reconocimiento de ser parte de una comunidad educativa motivan la asistencia a clases y, por tanto, la culminación de la Enseñanza Secundaria (Carvalho et al., 2021; Gil et al., 2019). Otro de los factores destacados en los relatos fue la salud mental. Desde esta perspectiva, si los estudiantes cuentan con un estado anímico positivo tienen más probabilidades de finalizar su educación, sobre todo si para ello cuentan con el apoyo de sus familias (Shinde et al., 2018) y profesores (Krane et al., 2017).

5. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Los factores para la retención escolar son multidimensionales y responden a fortalecer un ambiente propicio para el aprendizaje y la permanencia en el sistema educativo chileno. En un nivel más macro, este ambiente se fomenta con la generación de políticas públicas orientadas no sólo a temas educativos, sino también a la superación de la pobreza y mejora de condiciones estructurales de los discentes. En un nivel intermedio, aparece la institución educativa, el docente y la familia como ambientes más directos de interacción, que deben caracterizarse por su clima de respeto, apoyo y cariño. Finalmente, la conjugación de estos elementos podría producir una serie de rasgos y características personales que, en este estudio, se ha decidido nombrar como “factores individuales” y que también contribuyen a la graduación exitosa. De lo anterior, también se puede desprender que estos factores no actúan como elementos aislados, sino que se van relacionando entre sí.

Los resultados de este estudio se deben leer como las condiciones ideales que fomentarán la retención escolar exitosa. Sin embargo, no necesariamente es la realidad de los estudiantes estudiados, ya que en muchas oportunidades éstos deben pasar por

vulneración de derechos, pobreza y problemas de distinto tipo (legales, de salud mental, familiares, entre otros) que dificultan su graduación exitosa. Cuando esto sucede, los factores pueden incluso compensarse entre sí (p. ej.: un docente comprometido podría cumplir funciones que debería hacer la familia), lo cual da cuenta de la compleja relación que existe entre las temáticas estudiadas.

A la luz de lo anterior, los hallazgos de esta investigación debieran ser considerados por las comunidades educativas (tanto las estudiadas como las demás) para diseñar estrategias de intervención que se centren no sólo en atacar las amenazas de la deserción, sino también en trabajar ciertas fortalezas o elementos positivos que fomentan que el estudiante sea retenido. Por ejemplo, se podrían diseñar programas en la línea de trabajo de la autoestima (factores individuales), parentalidad positiva (factores familiares) o roles para la retención (factores institucionales), por sólo mencionar algunos. Si bien es cierto que una parte considerable de la protección de las trayectorias educativas guarda relación con trabajar desde la superación de falencias, también es cierto que es menester fortalecer ciertos recursos. Algo similar se podría afirmar a nivel gubernamental, donde la presente investigación permite levantar ciertos focos de trabajo para seguir fomentando la retención escolar.

A futuros investigadores en la temática, se les sugiere profundizar en el fenómeno de los factores de la retención (en lugar de centrarse únicamente en la deserción), recogiendo otras metodologías como el análisis de datos estadísticos disponibles en distintas bases del Gobierno de Chile, con el objetivo de recoger nuevos conocimientos en la materia.

APOYOS

Este estudio se enmarca dentro del proyecto Fondecyt de Iniciación N°11200537, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile.

BIBLIOGRAFÍA

- Adelman, M.A. y Székely, M. (2017). An overview of school dropout in Central America: Unresolved issues and new challenges for education progress. *European Journal of Educational Research*, 6(3), 235-259. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.3.235>
- Adu, P. (2019). *A step-by-step guide to qualitative data coding*. Routledge.
- Agencia de Calidad de la Educación (2016). Buenas prácticas que mejoran el funcionamiento institucional: Visitas de Aprendizaje de la Agencia de Calidad de la Educación. <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/uso/Buenas+practicass+qu e+estim ulan+el+mejoramiento+institucional.pdf>
- Araya, R. y Palma, F. (2023). *¿Cómo mejorar la permanencia del estudiantado en el sistema escolar? Aprendizajes a partir de la implementación del programa de tutorías pedagógicas en la región de Valparaíso, Chile*. OREALC/UNESCO Santiago. <https://bit.ly/3DFbDpl>
- Balenzano, C., Moro, G. y Cassibba, R. (2018). Education and social inclusion: An evaluation of a dropout prevention intervention. *Research and Social Work Practice*, 29(1), 69-81. <https://doi.org/10.1177/1049731518767326>
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bautista, N. (2021). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones* (2a. ed.). Editorial El Manual Moderno.

- Bernárdez, A. y Portela, A. (2023). School dynamics and their role in the educational trajectories of at-risk students. *European Journal of Educational Research*, 12(1), 493-505. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.1.493>
- Carvalho, C., Nóbrega, N., António, R. y Mendonça, D.S. (2021). Supporting students' engagement with teachers' feedback: the role of students' school identification. *Educational Psychology*, 41(7), 863-882. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1849564>
- Daun-Barnett, N. y St. John, E.P. (2012). Constrained curriculum in high Schools: The changing math standards and student achievement, high school graduation and college continuation. *Education Policy Analysis Archives*, 20(5), 1-25. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/907>
- Ekstrand, B. (2015) What it takes to keep children in school: a research review. *Educational Review*, 67(4), 459-482. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008406>
- Estrada-Acuña, R.A., Giraldo Mora, C.Vy Arzuaga, M.A. (2020). Aproximación al análisis de datos cualitativos en teoría fundamentada desde la perspectiva clásica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 20, 19-37. http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/aproximacion_al_analisis
- Gil, A.J., Antelm, A.M., Cacheiro, M.L. y Pérez, E. (2019). School dropout factors: a teacher and school manager perspective. *Educational Studies*, 45(6), 756-770. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1516632>
- Gil, T.G. y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *NURE Investigación: Revista Científica de Enfermería*, 45(2), 1-10. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/476/465>
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- González, D., Vieira, M.J. y Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214-230. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>
- Ibarra-Sáiz, M.S., González-Elorza, A. y Gómez, G.R. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Ibrahim, A. y El Zaatari, W. (2020) The teacher–student relationship and adolescents' sense of school belonging. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 382-395. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1660998>
- Kearney, C., González C., Graczyk, P. y Fornander, M. (2019). Reconciling Contemporary Approaches to School Attendance and School Absenteeism: Toward Promotion and Nimble Response, Global Policy Review and Implementation, and Future Adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology*, 10, 2.222. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02222>
- Kiger, M.E. y Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical Teacher*, 42(8), 846-854. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1755030>
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B. y Binder, P. (2017). 'You notice that there is something positive about going to school': how teachers' kindness can promote positive teacher–student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 377-389. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Martínez, M. (2016). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2006.p7-33.id360>

- Mendoza, M., Ballesta, E., Muñoz, S. y Covarrubias, C.G. (2022). Roles docentes en la retención escolar de estudiantes de enseñanza media de la Región de Valparaíso: Lo pedagógico, lo emocional y lo colaborativo. *Revista Sophia Austral*, 28(6), 1-22. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222806>
- Mendoza, M., Ballesta, E., Muñoz, S. y Covarrubias, C.G. (2023a). Conceptualizations of School Dropout and Retention from Chilean Educational Actors' Perspectives. *Participatory Educational Research*, 10(2), 216-235. <http://dx.doi.org/10.17275/per.23.37.10.2>
- Mendoza, M., Muñoz, S., Ballesta, E. y Covarrubias, C.G. (2023b). Retención escolar en el discurso gubernamental chileno: Análisis documental a 20 años de la Ley de Gratuidad y Obligatoriedad de la Enseñanza Media. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 31(120), 807-832. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362023003104055>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile (2017). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)*. <https://bit.ly/3OmxXsI>
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Informe final de evaluación. Evaluación de Programas Gubernamentales (EPG). Subvención pro-retención*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/infome_final_de_evaluacion_programas_gubernamentales._subvencion_escolar_pro_retencion.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2019). *Caracterización de establecimientos con mayor retención escolar*. Documento de trabajo N°19. Centro de Estudios del Ministerio de Educación. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/12/DOC-DE-TRABAJO-19_Retención.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2020). *Indicadores de la educación. Tasa de incidencia de deserción*. <https://bit.ly/3OEKAVd>
- Mughal, A.W. (2020). Secondary school students who drop out of school in rural Pakistan: The perspectives of fathers. *Educational Research*, 62(2), 199-215. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755604>
- Pov, S., Kawai, N. y Murakami, R. (2020). Identifying causes of lower secondary school dropout in Cambodia: a two-level hierarchical linear model. *International Journal of Inclusive Education*, 834-847. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1735542>
- Ramos, C.A. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1-6. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Romero, E. y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: Una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21351>
- Rumberger, R. (2019). *The Economics of High School Dropouts. Entry for The Encyclopedia of the Economics of Education* (2nd Ed.). https://www.researchgate.net/publication/338665702_The_economics_of_high_school_dropouts
- Samuel, R. y Burger, K. (2019). Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 973-986. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000406>
- Shi, Y., Zhang, L., Ma, Y., Yi, H., Liu, C., Johnson, N., Chu, J., Loyalka, P. y Rozelle, S. (2015). Dropping out of rural China's secondary schools: A mixed-methods analysis. *The China Quarterly*, 224, 1.048-1.069. <https://doi.org/10.1017/s0305741015001277>
- Shinde, S., Weiss, H., Beena, V., Khandeparkar, P., Pereira, B., Sharma, A., Gupta, R., Ross, D., Patton, G. y Patel, V. (2018). Promoting school climate and health outcomes with the SEHER multi-component secondary school intervention in Bihar, India: a cluster-randomised controlled trial. *The Lancet*, 392(10163), 2.465-2.477. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31615-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31615-5)

- Singh, R. y Mukherjee, P. (2018). Push-out, pull-out or opting-out? Reasons cited by adolescents for discontinuing education in four low and middle income countries. En J.E. Lansford y P. Banati (Eds.) *Handbook of Adolescent Development Research and Its Impact on Global Policy* (pp. 1-27). Oxford University Press.
<https://bit.ly/405VGTL>
- Slee, J. (2012). Addressing systemic neglect of young indigenous children's rights to attend school in the northern territory, Australia. *Child Abuse Review*, 21, 99-113.
<https://doi.org/10.1002/car.1166>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos*. <https://bit.ly/47dR7K2>
- UNESCO (2018). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*. <https://bit.ly/3OFUmCM>
- UNESCO (2021). *Los sistemas de alerta temprana para prevenir el abandono escolar en América Latina y El Caribe*. <https://bit.ly/43VpVwN>
- UNESCO (2022). *Educación en América Latina y el Caribe en el segundo año de la COVID-19*. <https://bit.ly/45dQ4rU>
- Valle, A., Manrique, L. y Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Educación.
- Vinas, J., Mels, C., Valcke, M. y Derluyn, I. (2019). Beyond academics: Dropout prevention summer school programs in the transition to secondary education. *International Journal of Educational Development*, 70.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102087>
- Wexler, J., Pyle, N. y Fall, A. (2015) Dropout Prevention Intervention with Secondary Students: A Pilot Study of Project GOAL. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(3), 142-152.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2013.876957>
- Wilkins, J. y Loujeania, W. (2016). Dropout Prevention in Middle and High Schools: From Research to Practice. *Intervention in School and Clinic*, 51(5), 267-275.
<https://doi.org/10.1177/1053451215606697>
- Wilkins, J. y Terlitsky, A.B. (2016). Strategies for Developing Literacy-Focused Family-School Partnerships. *Intervention in School and Clinic*, 51(4), 203-211.
<https://doi.org/10.1177/1053451215589181>
- Wilson, S. y Tanner-Smith, E. (2013). Dropout prevention and intervention programs for improving school completion among school-aged children and youth: a systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 4, 357-372.
<https://doi.org/10.5243/jsswr.2013.22>
- Zaff, J.F., Donlan, A., Gunning, A., Anderson, S.E., McDermott, E. y Sedaca, M. (2017). Factors that promote high school graduation: a review of the literature. *Educ. Psychol. Rev.* 29, 447-476. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9363-5>