



Más allá de la deserción escolar: Importancia atribuida a la finalización de la educación secundaria en cuatro comunidades educativas chilenas

Beyond dropping out of school: Importance attributed to the completion of secondary education in four Chilean educational communities.

Volumen 23, Número 3
Setiembre - Diciembre
pp. 1-30

Michelle Mendoza Lira
Emilio Ballesta Acevedo

Citar este documento según modelo APA

Mendoza Lira, Michelle. y Ballesta Acevedo, Emilio. (2023). Más allá de la deserción escolar: Importancia atribuida a la finalización de la educación secundaria en cuatro comunidades educativas chilenas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-30. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54644>

Más allá de la deserción escolar: Importancia atribuida a la finalización de la educación secundaria en cuatro comunidades educativas chilenas

Beyond dropping out of school: Importance attributed to the completion of secondary education in four Chilean educational communities

Michelle Mendoza Lira¹
Emilio Ballesta Acevedo²

Resumen: Diversos organismos y países se han propuesto como prioridad fomentar que las infancias y las juventudes finalicen su enseñanza secundaria como garantía de equidad. Sin embargo, el valor de la educación se encuentra en cuestionamiento debido a que no asegura oportunidades, aun con los avances actuales en materia de políticas públicas para asegurar el acceso y la permanencia educativa de toda la población. Por esta razón, acercarse a las escuelas y estudiar la relevancia que le atribuyen a la finalización de la educación resulta fundamental. La presente investigación cualitativa buscó analizar la importancia que le daban cuatro establecimientos públicos en Valparaíso (Chile) al término de cuarto medio (último nivel educativo de la enseñanza secundaria en este país). En cada recinto educativo se entrevistó al equipo directivo, docentes, profesionales de apoyo, estudiantes y sus familias. Se obtuvieron un total de 57 entrevistas. La información fue analizada bajo el análisis de contenido. Los hallazgos revelaron que graduarse de la enseñanza secundaria es trascendental porque: (1) desarrolla y moviliza habilidades, (2) mejora las oportunidades laborales, (3) favorece el acceso a la educación superior, (4) permite elaborar un proyecto de vida feliz y (5) constituye una fuente de autorrealización personal. Estos motivos, en su conjunto, permiten reconocer que la educación todavía es percibida como una herramienta de equidad e inclusión social.

Palabras clave: educación secundaria, deserción escolar, Chile.

Abstract: Various organizations and countries have made it a priority to encourage children and young people to complete their secondary education as a guarantee of equity. However, the value of education is being questioned because it does not ensure opportunities, even with the current advances in public policies to ensure access and permanence in education for the entire population. For this reason, approaching schools and studying the relevance they attribute to the completion of secondary education is fundamental. This qualitative research sought to analyze the importance given by four public schools in Valparaíso (Chile) to the completion of fourth grade (the last level of secondary education in this country). In each school, the management team, teachers, support professionals, students and their families were interviewed. A total of 57 interviews were obtained. The information was analyzed using content analysis. The findings revealed that graduating from high school is transcendental because: (1) it develops and mobilizes skills, (2) it improves job opportunities, (3) it favors access to higher education, (4) it allows the elaboration of a happy life project, and (5) it constitutes a source of personal self-realization. These reasons, taken together, allow us to recognize that education is still perceived as a tool for equity and social inclusion.

Keywords: secondary education, school dropout, Chile.

¹ Docente e Investigadora de la Universidad Andrés Bello, Viña del Mar, Chile. Doctora en Educación, con especialidad en Formación Inicial y Permanente del Profesorado e Innovación Educativa, por la Universidad Complutense de Madrid. Dirección electrónica: michelle.mendoza@unab.cl Orcid <http://orcid.org/0000-0003-4275-1841>

² Docente e Investigador de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile con Diplomado en Metodologías Cuantitativas y Magíster en Métodos para la Investigación Social en la Universidad Diego Portales (Chile). Dirección electrónica: efballes@uc.cl Orcid <http://orcid.org/0000-0002-9146-2256>

Artículo recibido: 30 de marzo, 2023

Enviado a corrección: 31 de mayo, 2023

Aprobado: 31 de julio, 2023

1. Introducción

Numerosos países han establecido importantes lineamientos dentro de sus políticas públicas para abordar la calidad y la equidad en sus sistemas educativos. Más aún, como una forma de aunar esfuerzos que decanten en una mejora continua de las escuelas a nivel global, han realizado significativos trabajos de colaboración enmarcados en principios que tienen como cometido fundamental asegurar las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes de todo el mundo. Un ejemplo de ello es el “Marco de Acción 2030”, eje de actuación aprobado por más de 180 países miembros de la UNESCO, cuyo objetivo específico, el ODS 4, es “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016, p. 7).

Una de las metas que se espera alcanzar para el año 2030 es “velar porque todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad, y producir resultados escolares pertinentes y eficaces” (UNESCO, 2016, p.20). Sin embargo, a pesar de que en los últimos años se han observado grandes avances en materia de acceso igualitario a la educación, todavía existen desafíos para asegurar la graduación exitosa de toda la población infantil y adolescente. En efecto, el último informe regional de monitoreo del ODS-4 revela que, al desagregar territorialmente, un alto porcentaje de niñas y niños no ha concluido la educación primaria, mientras que -en educación secundaria- “ningún país logró universalizar la finalización del nivel” (UNESCO, 2022, p. 59).

En el caso de Chile, los datos del último censo realizado durante el año 2017 reflejan que un 10.3 % y un 12.3 % de la población de 18 años o más no ha completado la enseñanza básica (o primaria) y media (o secundaria, a partir de ahora utilizados como sinónimos), respectivamente (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017). Mientras tanto, la última publicación de indicadores educativos elaborada en el año 2020 por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] evidenció que la tasa de incidencia de deserción del sistema regular en educación básica y media ascendió, a nivel nacional, a 37.149 estudiantes, quienes se concentran mayormente en este último nivel educativo (MINEDUC, 2020a).

Estos índices, desafortunadamente, no son nada nuevos para el sistema educativo chileno. Reportes oficiales emanados desde el Ministerio de Educación dejan en evidencia que, en los últimos 33 años, las tasas más altas de deserción escolar se han ubicado en la enseñanza media, concretamente en 1° o 3° medio (MINEDUC, 2018a; 2020a). Quizás por

este motivo es que, en el año 2003, se promulgó la Ley N°19.876, la cual estableció la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza media y el compromiso constitucional del Estado de Chile de proporcionar doce años de escolaridad (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2018). Aunque de manera tardía, esta acción dio cuenta del interés y la preocupación del Gobierno de Chile por asegurar las trayectorias educativas de la población juvenil que, hasta ese momento y por diversas razones, veía interrumpida su educación.

Pese a este y otros esfuerzos, tales como la creación -a partir del año 2004- de leyes y programas enfocados en la retención escolar (p.ej. Subvención Educación Anual Pro-Retención, Beca de Apoyo a la Retención Escolar, Programa de Apoyo a la Retención Escolar, entre otros) (MINEDUC, 2018b; 2021), la deserción afecta de forma continua a un porcentaje importante de la población adolescente chilena, por lo que se mantiene un flagelo para su sistema educativo. Al respecto, la literatura nacional e internacional concuerdan en los efectos negativos, a nivel social e individual, que producen las trayectorias educativas interrumpidas, dentro de los que sobresalen una menor calidad de vida, empleos de baja cualificación, privación económica, delincuencia y problemas de salud mental, etc. (Gubbels et al., 2019; Hawkins et al., 2013; Zorbaz y Özer, 2020).

Por el contrario, la finalización de la educación secundaria es considerada como un indicador clave del desarrollo del capital humano (Harris et al., 2023) que no solo favorece el bienestar económico de los individuos, sino también la movilidad social (Senavirathna y Senavirathna, 2019; Sublett y Rumberger, 2018). No obstante, aunque el peso de la educación es innegable en la construcción de una sociedad justa y equitativa (Oñate y Alfaro, 2021), el desconocimiento de su relevancia puede ser un factor clave que incite la desvinculación permanente del sistema educativo. Efectivamente, además de aspectos institucionales, individuales, familiares y comunitarios (González-Rodríguez et al., 2019; Singh y Mukherjee, 2018) la literatura reconoce que la pérdida de valor atribuido a la educación, producto de la falta de garantías para encontrar puestos de trabajo y mejorar las condiciones sociales una vez terminada la educación secundaria (Pelegri et al., 2016; Sánchez, 2016), también se configura como una importante causa de deserción escolar.

Ante este escenario, el panorama investigativo chileno de los últimos cinco años revela un creciente interés por indagar las causas y consecuencias de la deserción escolar además de caracterizar a las escuelas, en función de cómo abordan la retención (p.ej. Arriagada et al., 2022; Contreras et al., 2022; MINEDUC, 2019; Valenzuela et al., 2019). Sin embargo, estos estudios no profundizan por qué es relevante -para estudiantes, familias, profesorado y equipo

directivo- la graduación de la enseñanza secundaria en primer lugar. Es así como surge la pregunta que guía este estudio: ¿Qué sentido le otorgan las comunidades educativas a la finalización exitosa de la educación secundaria? El objetivo, entonces, fue comprender qué importancia le atribuyen los integrantes de las comunidades educativas de establecimientos municipales (públicos) al término de la escolaridad. La relevancia de esta investigación radica en que entender estos significados puede contribuir a mejorar las condiciones educativas actuales a las que se enfrentan los sectores más vulnerables, lo que potencia aquellas áreas en las que la educación -y muy especialmente la enseñanza secundaria- tributa a la creación de entornos educativos cuyo foco, más allá de la deserción, se encuentra en promover la equidad y la justicia social en beneficio de la retención escolar.

2. Referente teórico

La literatura ha sido clara en las ventajas que posee la finalización de la educación secundaria para la salud (Hahn et al., 2015), el desarrollo de habilidades cognitivas (Patton et al., 2016), el ingreso al mundo del trabajo con sus respectivas consecuencias en el avance económico (Wilson y Tanner-Smith, 2013), la movilidad social (Senavirathna y Senavirathna, 2019) y, en síntesis, el tránsito exitoso hacia la adultez (Ramsdal et al., 2015) y la participación en la sociedad moderna (Lavrijsen y Nicaise, 2015). No obstante, a pesar de sus beneficios, todavía existen estudiantes que no finalizan la escolaridad (Burns, 2020; Zimmer-Gembeck et al., 2006), por lo que cabe preguntarse los motivos.

El concepto que se contrapone al término de la escolaridad (y que se logre, por tanto, la retención) es el de deserción escolar (Mendoza et al., 2023), el cual tiene distintas formas de definirse de acuerdo con los autores o las regulaciones legales de los países (Marlow y Rehman, 2021; Márquez-Vera et al., 2015; Mughal y Aldridge, 2017). De todas maneras, lo que sí es transversal es que el proceso de desertar o abandonar la escuela es multicausal y responde a una serie de factores individuales, del establecimiento, y sociales (Burns, 2020; Gil et al., 2019; González et al., 2019). Dentro de los factores individuales, se encuentra, por ejemplo, una baja motivación e involucramiento de quienes estudian por el establecimiento y la educación (De Witte y Rogge, 2013; Tvedt et al., 2021). Con respecto a los factores propios del establecimiento, la relación que tiene quien estudia con su docente resulta fundamental, sobre todo si este último posee la capacidad de apoyar y retroalimentar (Carvalho et al. 2021; Mendoza et al., 2022; Tvedt et al., 2021) a pesar de que las personas docentes muchas veces no son conscientes de esto (Nairz-Wirth y Feldmann, 2016). Finalmente, desde los factores

sociales, la deserción no se puede comprender sin evidenciar las situaciones de pobreza, discriminación e inequidad que muchas veces rodean a estas juventudes (Mughal et al., 2019; Senavirathna y Senavirathna, 2019).

Quizás es por esto último por lo que algunos autores y algunas autoras han preferido el término “exclusión escolar”, en lugar de deserción escolar, ya que el primero haría alusión al fuerte componente social que implica abandonar la escuela (Cortés-Rojas et al., 2019). Paradójicamente, uno de los problemas que causa la deserción es la generación de un círculo vicioso, donde el hecho de no haber finalizado la escolaridad se relaciona con acceso a peores empleos; por ende, peor remunerados y, por lo tanto, una mantención del estatus de pobreza (De Witte y Cabus, 2013; Prakash et al., 2017). En contraste, una escolaridad basada en oportunidades podría ser un vehículo de verdadera transformación social si esta se entrega bajo ciertas condiciones (Aisenson, 2002).

A pesar de que la escolaridad promete romper este círculo de la pobreza, el valor que tiene la educación a ratos se ve desafiada. En un estudio realizado en el Líbano, se encontró que los estudiantes, hombres y mujeres, veían poco propósito a seguir asistiendo al colegio, ya que observaban -en pares u otras personas- que la conquista de un certificado educacional (como lo es la educación secundaria) no necesariamente llevaba a mejores condiciones económicas (Al-Hroub, 2014). Esto es igualmente cierto en países como Chile, donde se ha descrito un paulatino debilitamiento de la enseñanza secundaria como instrumento de movilidad social (Valdebenito, 2015). En casos como estos, la educación se puede percibir como algo muy lejano a las necesidades y proyecto de vida de quienes estudian (Wilkins y Bost, 2016) y, por tanto, como una promesa vacía. Por el contrario, cuando la educación se encuentra alineada con las motivaciones e intereses de quienes estudian, la probabilidad de que las juventudes le vean sentido a la escolaridad es mayor (Díaz et al., 2019).

En otros casos, existe cierto deseo altamente motivado por las familias de que su descendencia, hombres y mujeres, se transforme en “algo más” y pueda alcanzar logros educacionales que ellos no pudieron conseguir (Canales et al., 2016), con lo cual existe una alta valoración de la educación. Sin embargo, en estas situaciones puede que el valor de la educación no necesariamente esté puesto en duda, pero sí se coloca en segundo lugar para darle prioridad a sobrevivir (Doyle y Keane, 2018). Por ejemplo, una muestra en Pakistán de personas en puestos de Dirección de establecimientos educativos de enseñanza secundaria reconoció que solo una pequeña parte de las familias estaba desmotivada con la educación, y la mayoría abandonaba por falta de recursos (Mughal y Aldridge, 2017). Similar sucede en

Indonesia, donde los padres y madres percibían que los costos monetarios asociados a la escolaridad eran demasiado, por lo que decidieron retirar a su pupilo o pupila para que obtuvieran un empleo remunerado, decisión que en algunos casos era incluso respaldada por quien desertaba, pese a que deseaba continuar (Zuilkowski et al., 2019). Si bien en estos casos existen condiciones estructurales profundas por las cuales sucede la exclusión escolar, podría existir (entre líneas) una noción de que la educación se configura como un obstáculo para la superación de deficiencias actuales (Dooley y Schreckhise, 2016), más que el logro de objetivos a largo plazo y, como resultado, se opta por sobrevivir.

Entender esto es relevante, ya que la situación socioeconómica no solo perfila cierto riesgo de abandonar o no la educación secundaria, sino también las expectativas que se tienen con respecto a lo que sucede una vez que se termina. En ese sentido, Suckel y Chiang (2021) estudiaron las trayectorias estudiantiles de juventudes en contexto de pobreza socioeconómica de la Región del Bío Bío, en Chile. Dentro de sus hallazgos, encontraron que estas trayectorias son heterogéneas y contingentes “a sus condicionantes sociohistóricas” (p. 19), donde el acceso a oportunidades y recursos configura el tipo de metas que definen los y las adolescentes frente al término de su escolaridad.

Otro estudio que resulta ser un antecedente para considerar es el realizado por Canales et al. (2016), quienes estudiaron las expectativas y proyecciones de estudiantes que se encontraban egresando de la enseñanza media de liceos municipales y particulares subvencionados en distintas regiones de Chile. Como parte de sus resultados, el equipo de investigación encontró que las juventudes tenían altas expectativas de cursar estudios superiores, esperanzas que se entrelazaban con el miedo de que estos objetivos se viesen frustrados por las desventajas que tenían en comparación con sus pares de mayor nivel socioeconómico. Este discurso también se encontraba altamente entretejido con la idea del trabajo y cómo la consecución de estudios superiores permitía, quizás a futuro, poder optar a empleos de otro tipo y construir una vida distinta a la que pudieron acceder sus padres y madres. Aunque ambos estudios, en su conjunto, constituyen antecedentes relevantes, resulta igualmente interesante analizar cuál es la importancia que se le otorga a finalizar cuarto medio “en sí mismo”, de tal manera que se pueda comprender si esta relevancia guarda o no relación con los objetivos de vida del estudiantado que participa en comunidades educativas vulnerables.

3. Metodología

3.1. Enfoque

El siguiente estudio se enmarcó en el enfoque cualitativo. Este enfoque permitió identificar los significados y la forma en que las personas participantes se explican un determinado fenómeno (Kelly, 2023; Maxwell, 2019) que, en este caso, corresponde a la relevancia que posee terminar la enseñanza secundaria para alcanzar una serie de beneficios (como la equidad social). Debido a lo anterior, el diseño del estudio fue de tipo fenomenológico (Fuster, 2019). El alcance del estudio fue descriptivo-analítico por cuanto se buscó describir meticulosamente las representaciones que aparecen (Hernández et al., 2014; Ramos, 2020).

3.2. Unidades de Análisis

Se estudiaron los cuatro establecimientos educativos de enseñanza secundaria polivalente³ ya seleccionados en el estudio de Mendoza et al. (2022, 2023). De esta forma, los establecimientos fueron elegidos con base en cuatro criterios de inclusión:

- (1) *Región*: Se priorizó la Región de Valparaíso en Chile, ya que es la segunda -luego de la Región Metropolitana- con mayores índices de deserción en el país.
- (2) *Dependencia administrativa*: Se eligieron establecimientos públicos o particulares-subvencionados, pues estos concentran mayores tasas de deserción.
- (3) *Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)*: Se eligieron establecimientos con un IVE igual o superior a un 75%, pues da cuenta de una alta tasa de pobreza en su estudiantado.
- (4) *Puntaje de Retención Escolar*: Se eligieron establecimientos con un puntaje mayor o igual al promedio nacional ($X= 88$ puntos), lo que da cuenta de liceos que a pesar de su alta vulnerabilidad logran retener a su estudiantado.

El levantamiento de información se dividió en dos fases. En la primera, se buscó entrevistar individualmente a personas que trabajasen al interior de estos establecimientos. Esta etapa ocurrió aproximadamente entre septiembre del 2021 y abril del 2022. En total, se realizaron 47 entrevistas, las cuales se dividieron en los siguientes roles. Estos roles fueron seleccionados siguiendo un muestreo teórico (Glasser & Strauss, 1967) de en qué consiste una “comunidad educativa”:

³ La educación polivalente imparte tanto enseñanza media científico-humanista como técnico-profesional de nivel medio.

- (a) *Equipo directivo* (cargos de dirección, inspectoría o jefaturas de la Unidad Técnica Pedagógica [UTP]). Se entrevistaron a 11 personas bajo este rol.
- (b) *Docentes* (jefaturas de cursos de enseñanza media y profesorado de asignatura). En este rol, se entrevistaron a 21 personas.
- (c) *Profesionales de apoyo* (en áreas como la Psicología, el Trabajo Social, la Psicopedagogía, entre otros). Se entrevistaron a 15 personas que ocupaban estos puestos.

En una segunda etapa, conducida entre mayo y diciembre del 2022, se efectuaron entrevistas grupales a (d) estudiantes de estos establecimientos y (e) las personas adultas responsables (es decir, su familia). La elección de realizar entrevistas grupales en estudiantes y sus familias respondió a un criterio de conveniencia. De todos modos, esta técnica sirvió como fuente valiosa de información, ya que emergieron categorías grupales mediante el diálogo entre las personas participantes (Vargas, 2012). Cada entrevista grupal tuvo una participación promedio entre 4 a 6 personas, y se realizaron 10 entrevistas grupales en total. Con estas 5 fuentes de información se lograron levantar las percepciones de las cuatro comunidades educativas respecto de la temática estudiada.

Como consideraciones éticas, todas las personas que participaron dieron su consentimiento expreso, libre e informado para formar parte del estudio. En esta investigación, con el fin de resguardar la confidencialidad y el anonimato, se omiten nombres o cualquier información que pueda identificar directamente a las personas y los establecimientos educativos.

3.3. Técnicas de recolección

Como se enunció anteriormente, la técnica de recolección de datos escogida fue la entrevista individual y grupal. Mientras que la primera se puede entender como una instancia *uno a uno* de conversación oral, donde la persona que informa comparte con la persona que investiga aquello concerniente a la investigación; en la segunda, la conversación ocurre en simultáneo con más personas para facilitar la interacción y generar información desde distintas perspectivas (Vargas, 2012). En ambos casos, se utilizó una pauta semiestructurada donde se detectaron ciertas temáticas claves para abordar durante la conversación, pero dejando espacio para que las personas participantes también pudiesen poner sobre la mesa sus propias temáticas y perspectivas (Barret y Twycross, 2018).

3.4. Procesamiento de análisis

Todas las entrevistas, tanto individuales como grupales, fueron transcritas evitando que se perdiera información no verbal y paraverbal relevante, tales como repeticiones, exclamaciones o modismos (Kvale, 2012). Una vez transcrita la información fue analizada bajo la técnica de análisis de contenido (Sánchez et al., 2021), utilizando el software ATLAS.ti en su novena versión. De esta forma, en una primera fase se leyó una parte del material para identificar categorías que emergieran de las mismas fuentes, creando así códigos y reglas de codificación. Luego, estas reglas de codificación fueron probadas con el resto del material mediante una triangulación y discusión constante entre las personas autoras del estudio (Martínez, 2006). Esto permitió asegurar tanto la confiabilidad como la pertinencia de las categorías encontradas.

4. Resultados

Cinco temáticas emergieron de las distintas entrevistas (individuales y grupales) que se sostuvieron con las comunidades educativas. Estas temáticas, si bien se pueden diferenciar conceptualmente, están íntimamente relacionadas entre sí y permiten construir un discurso en torno a la relevancia de terminar la escolaridad secundaria (Tabla 1). A continuación, se describen en profundidad.

Tabla 1. Síntesis de las temáticas y conceptos encontrados en las comunidades educativas

Temáticas y conceptos	Descripción general
Herramientas: Desarrollo de habilidades y valores <ul style="list-style-type: none">- Competencias básicas- Competencias de nivel superior- Competencias valóricas	Finalizar la educación secundaria es relevante ya que permite adquirir competencias clave para la vida en sociedad, que se adquieren y desarrollan a través de la educación.
Inclusión en el mundo laboral <ul style="list-style-type: none">- Oportunidad laboral- Equidad socioeconómica- Condición laboral digna- Obtención de un título	Completar la educación secundaria es importante ya que permite mejores oportunidades al momento de incorporarse en el mundo del trabajo.
Acceso a la educación superior <ul style="list-style-type: none">- Instancia previa de perfeccionamiento- Apertura a la formación continua- Movilidad social ascendente	Finalizar la enseñanza media es relevante ya que posibilita que los niños, niñas y adolescentes puedan acceder a la universidad o estudios superiores en general.
Hacia el diseño y la elaboración de un “proyecto de vida” <ul style="list-style-type: none">- Orientación hacia el futuro- Definición de objetivos personales y profesionales- Trayectoria educativa positiva- Superación de las desigualdades de base	Completar la educación secundaria es importante ya que permite diseñar un itinerario personal y profesional (“proyecto de vida”) feliz y con sentido.
‘Porque sí’: El término de la escolaridad como un fin en sí mismo <ul style="list-style-type: none">- Aumento de la autoestima- Consolidación de la autopercepción- Configuración de la autorrealización personal	Finalizar la enseñanza secundaria tiene un valor inherente que no se agota en los motivos de las temáticas anteriores.

Fuente: Elaboración propia (2023).

4.1 “Herramientas”: Desarrollo de habilidades y valores

Uno de los primeros motivos que se menciona es que el término de la escolaridad permite la adquisición de “herramientas” que resultan esenciales para una genuina inclusión en la sociedad. La primera de estas son las competencias básicas, las cuales corresponden al manejo de los conocimientos formales que se transmiten en las distintas asignaturas. En un nivel superior, se habla de la capacidad de analizar información, resolver problemas complejos, adquirir un pensamiento crítico y aprender a aprender, entre otras destrezas que son difíciles de desarrollar si no es al interior de un aula o en un entorno de aprendizaje.

“Para mí el objetivo principal de tener que salir de un cuarto año medio es justamente adquirir las habilidades, las herramientas para que tú seas una persona que pueda de alguna forma desempeñarse en la vida, más allá de lo económico. No sé si me logro explicar” (Docente 1, Establecimiento Educativo 2).

En la actualidad, las personas entrevistadas reconocen que existen una serie de medios, como el internet, donde el estudiantado puede leer y acceder a información. No obstante, el valor de las instituciones educativas tiene que ver con la transmisión de un “saber hacer” que no se agota con la mera entrega de contenidos, sino que se relaciona con el desarrollo de capacidades, tal como relata la literatura (Patton et al., 2016).

“Son llaves que me van abriendo puertas y me van llevando a otros niveles. Entonces, el no concretar mi educación media completa significa que yo me voy a negar la posibilidad de ir subiendo mis niveles cognitivos en cuanto a las habilidades” (Docente 3, Establecimiento Educativo 3).

Las competencias básicas y de nivel superior, en su conjunto, se refieren a aquellas habilidades más cognitivas. Sin embargo, no es lo único que entrega la enseñanza. En concreto, existen una serie de actitudes o disposiciones positivas frente a lo que se realiza (mostrar responsabilidad, cumplir compromisos, entre otros) que también se desarrolla en el aula. Este tercer elemento, entonces, corresponde a las competencias valóricas.

“Como te contaba mi anécdota de mi estudiante que ya egresó de cuarto medio y está en la universidad, ya le dimos las herramientas necesarias, pero sobre todo herramientas que tienen que ver con el respeto, la perseverancia [...] Si tú eres una persona respetuosa, responsable, esforzada, vas a salir adelante porque tienes una meta. Entonces, es importante que educar, sobre todo, en las herramientas para fortalecer esa personalidad y para salir adelante” (Docente 1, Establecimiento Educativo 3).

De esta forma, si las competencias básicas y de orden superior se encuentran vinculadas al “saber hacer”, las competencias valóricas se relacionan con el “querer hacer”, y son igualmente importantes para un desarrollo individual integral. En la literatura, las variables no cognitivas o disposicionales se abordan principalmente para explicar o como causa de la finalización temprana de los estudios (De Witte y Rogge, 2013; O’Connell y Sheikh, 2009; Tvedt et al., 2021). En la presente investigación, las competencias valóricas estas herramientas también son de utilidad para algo más profundo, a saber, por su potencial de desarrollar seres humanos que puedan participar en la sociedad y el trato con las demás personas.

“Como una posibilidad también de integración social, no solamente de adquisición de contenidos curriculares, sino que un espacio, una posibilidad de mantenerse integrados socialmente” (Profesional 2, Establecimiento Educativo 1).

“Muchos niños, niñas y adolescentes eso es lo que necesitan: necesitan una educación centrada en valores para poder insertarse en la sociedad y a veces no tienen acceso a esto, no hay una educación basada en los valores. Entonces, es deber nuestro clarificar esos valores” (Docente 1, Establecimiento Educativo 3).

En este sentido, debido a que gran parte del estudiantado vive en un entorno rodeado de violencia, delincuencia y vulnerabilidad, tal como señalan algunos autores y algunas autoras (Mughal et al., 2019; Senavirathna y Senavirathna, 2019), es probable que hayan tenido menor acceso a aprender elementos vinculados a la sana convivencia. Desde esta perspectiva, la escuela se valora como un espacio de formación de futuros ciudadanos, hombres y mujeres, donde las juventudes aprenden qué significa vivir y participar en una sociedad libre, justa y democrática (Oñate y Alfaro, 2021).

Lavrijsen y Nicaise (2015) ya postulaban que la obtención de un certificado de enseñanza secundaria era una calificación mínima para poder participar de forma plena en la sociedad moderna. En este estudio, esta habilitación tiene que ver más con el desarrollo de competencias fundamentales para ser una persona adulta plenamente inserta en el mundo contemporáneo. Finalmente, no solo se vincula con la obtención del título, sino también con el desarrollo académico (y no académico) que se alcanzó para obtener dicho título. De todas formas, el análisis no se agota aquí, y el desarrollo de competencias inevitablemente aparece conectado con el mundo del trabajo y/o los estudios superiores como próximos pasos al cierre de la enseñanza media (Canales et al., 2016). A continuación, se describen ambas temáticas.

4.2 Inclusión en el mundo laboral

Luego, otro de los motivos que se menciona es que el término de la escolaridad favorece un mejor posicionamiento en el mercado del trabajo, coherente con lo revelado por la literatura (Wilson y Tanner-Smith, 2013; Sublett y Rumberger, 2018). Si bien, la necesidad de trabajar se describe como una tensión que obliga a muchos estudiantes a terminar sus estudios antes de tiempo (y desertar), estos empleos se caracterizarían por condiciones laborales precarias y de baja remuneración (Hawkins et al., 2013; Zorbaz y Özer, 2020). Por esta razón, retrasar el ingreso al mercado laboral y obtener la licencia de enseñanza media constituye un proceso

que permitiría la obtención de mejores trabajos y, con ello, favorecer la equidad social (Oñate y Alfaro, 2021).

“Sabemos que es muy importante tener el cuarto medio rendido, porque si uno quiere optar a algún trabajo, no lo va a obtener. Entonces, yo creo que eso es lo más importante que les recalamos a ellos cuando ya están decididos a no seguir estudiando ‘porque me pasa esto, eso y esto otro’. Es el motor donde les decimos ‘Ya, usted termina cuarto medio, hagamos el esfuerzo porque después cuando quieras trabajar te van a pedir la licencia’” (Profesional 1, Establecimiento Educativo 2).

En contraste, cuando esto no ocurre y hay algún niño, niña o adolescente que no puede terminar la escolaridad obligatoria (por motivos externos) sucede una legítima exclusión laboral de la cual es difícil salir. Muchos estudiantes, hombres y mujeres, reconocen dentro de sus aulas casos de este estilo y cómo terminaron dedicándose a rubros como la venta de drogas o similares para poder subsistir.

“Cuando no sacas cuarto medio no ‘podís’ trabajar, o sea, yo conozco casos muy cercanos que no tienen, por ejemplo, que no estudiaron, necesitan plata y la plata más fácil es haciendo cosas que no son legales precisamente” (Estudiante 3, Establecimiento Educativo 2).

A pesar de todo lo anterior, las personas participantes también presentan críticas hacia este enfoque, pues estos “mejores trabajos” no necesariamente se deben entender como “buenos trabajos”. Al respecto, el estudio de Canales et al. (2016) evidenció que el hecho de continuar trabajando inmediatamente después de finalizar cuarto medio era percibido como algo negativo debido a que implica -por lo general- empleos mal remunerados de baja cualificación, a diferencia de lo que se podría obtener en el caso de estudiar una profesión y luego ejercerla. Aunque en la presente investigación este discurso también es compartido por las comunidades educativas, el término de la escolaridad se relaciona más con evitar situaciones de abuso que con obtener condiciones laborales dignas debido a las desigualdades de base que sufre el estudiantado de escuelas públicas frente al alumnado de establecimientos particulares o de nivel socioeconómico alto. Dicho de otro modo, las familias con mayor poder adquisitivo tienen contactos, redes, recursos y una educación mejor que permiten la obtención de empleos que las juventudes de las comunidades educativas estudiadas simplemente no pueden acceder por mucho que se esfuercen.

“Lamentablemente, en este país, aunque tengas muchos estudios, muchas veces no sirve mucho, pero quienes no tienen enseñanza media, el nivel de explotación que tienen es brutal, les pagan una miseria, trabajan de 8 de la mañana a 6 de la tarde y les pagan un sueldo miserable. Con la enseñanza media tampoco será un sueldo millonario, pero es una forma de optar a un trabajo mejor en donde se respeten sus derechos laborales. Sin enseñanza media son más las posibilidades de tener un trabajo donde te explotarán y te pagarán muy poco” (Profesional 2, Establecimiento Educativo 4).

Frente a esta disyuntiva, las personas que trabajan en los recintos educativos estudiados no solo reconocen la importancia que tiene el título de enseñanza media que pueden obtener sus estudiantes, sino que consideran -además- que la verdadera retención se logra cuando la juventud, junto con su licencia de enseñanza media, recibe también su título técnico-profesional de nivel medio. Como postulan Wilkins y Bost (2016), la educación técnica es una forma efectiva de mantener comprometidos a estudiantes, mujeres y hombres, en tanto posee mayor relación con el mundo práctico. Desde ahí, entonces, que la obtención de este título sea reconocida como un hito que no solo marca el acceso a mejores oportunidades laborales, sino como un elemento adicional que le otorga sentido a finalizar la educación secundaria.

“Hay estudiantes que se quedaron con este título y después hicieron carrera en las empresas, sobre todo en empresas públicas, sí. Porque ya te encasillan distinto si vienes con un técnico nivel medio. Entran con un grado ya” (Directivo 1, Establecimiento Educativo 4).

De esta manera, la culminación exitosa de las trayectorias educativas permite el acceso a mejores trabajos y, como consecuencia, a un nivel socioeconómico superior para el estudiantado, hombres y mujeres, y sus familias. En definitiva, el término de la escolaridad se relaciona con la obtención de empleos mejor remunerados que contribuyen a superar las condiciones iniciales de pobreza, aunque esta no es la única vía por la que se pueden lograr mejores escenarios de vida. En efecto, las personas entrevistadas reconocen que la finalización exitosa de la educación posibilita la continuidad de estudios como una segunda vía de mejora socioeconómica. No obstante, siguiendo a Suckel y Chiang (2021), dentro de este escenario existen personas con mayor o menor claridad de cómo se logra esta conexión. En el siguiente apartado, se dará claridad respecto de cómo la comunidad educativa asume el

escenario de la educación terciaria desde las posibilidades que otorga la graduación de la enseñanza media.

4.3 Acceso a la educación superior

Para las personas entrevistadas, terminar la escolaridad obligatoria (junto con la obtención del título técnico de nivel medio) es relevante porque, en algunas trayectorias educativas, se transforma en el primer paso para continuar perfeccionándose y optar a la educación terciaria. En estos casos, el Título de Nivel Medio entregado por el establecimiento se veía como una herramienta para obtener un trabajo mejor remunerado que, en paralelo, les permitiera costear estos estudios y apoyar en la casa. Este hallazgo se encuentra alineado por lo revelado por Suckel y Chiang (2021) quienes, al estudiar las trayectorias educativas del estudiantado en contexto de pobreza, encontraron que un segmento tenía altas aspiraciones de cursar estudios superiores e, incluso, se adelantaba a ciertos obstáculos que podía encontrar en el camino.

“Además, les permite algunos elementos que van a poder o facilitar la continuidad de estudios, es decir, la educación técnico-profesional en este momento no apunta a quedarse solamente con un título técnico medio, sino que les da todas las provisiones para seguir estudiando” (Profesional 4, Establecimiento Educativo 3).

Conviene señalar que, para las comunidades educativas estudiadas, la educación terciaria es entendida como los estudios desarrollados en alguna Universidad o Centro de Formación Técnico-Profesional que permitan la obtención de un título superior a la licencia de enseñanza media y/o al título técnico de nivel medio. En algunos casos, la continuidad de estudios será seguir perfeccionándose en la disciplina aprendida en el establecimiento educativo y adquirir, finalmente, el título profesional (por ejemplo, si en el recinto educativo se obtuvo el Título de Nivel Medio en Enfermería, luego, en la Universidad, se puede optar por la carrera de Enfermería). En otras trayectorias educativas, la continuidad de estudios le permite al estudiantado aprender una disciplina nueva que tenga que ver con una vocación más profunda (Ingeniería, Derecho, Pedagogía, entre otros).

“Yo quiero terminar administración portuaria aquí y después quiero estudiar medicina” (Estudiante 5, Establecimiento Educativo 1).

“Yo quiero terminar Portuaria y seguir especializándome” (Estudiante 4, Establecimiento Educativo 3).

Sea lo uno o lo otro, la realidad es que la formación continua se percibe como otra alternativa que se habilita al momento de terminar la escolaridad y, además, como la puerta de entrada para participar y acceder a la educación superior mediante una trayectoria definida (Suckel y Chiang, 2021). Al igual que en la investigación de Canales et al. (2016), existe una tendencia altamente transversal de querer cursar estudios superiores. No obstante, mientras en el estudio de Canales et al. (2016) las carreras descritas por los y las estudiantes respondían, principalmente, al mundo propio de los oficios y las profesiones más populares, en esta investigación el alumnado señalaba opciones profesionales alejadas de las carreras técnicas de nivel medio que estaban estudiando en sus recintos educativos. Esto puede dar cuenta de que las expectativas sobre la educación superior, en este tipo de población, lentamente estarían cambiando, producto de las mejoras en las oportunidades de acceso y permanencia promovidas por el sistema educativo chileno (MINEDUC, 2020b).

Todo lo anteriormente descrito deja en evidencia que la educación superior no solo está asociada a una movilidad social ascendente, sino también a mejores oportunidades para el mundo laboral (Suárez, 2015). No obstante, tal como sucede en otras realidades vulnerables (Mughal y Aldridge, 2017; Zuilkowski et al., 2019), la contienda es desigual, pues para las familias esto implica invertir dinero que no tienen para cubrir los costos de los estudios y, al mismo tiempo, retrasar el ingreso al mundo laboral de sus hijos e hijas (y, por ende, la obtención de ingresos económicos). Es por esto por lo que, en beneficio de la equidad social, los centros educativos y/o el gobierno central despliega una serie de acciones para incentivar, motivar y apoyar a aquellas juventudes que quieran ampliar su etapa de aprendizaje en la educación superior (p. ej. MINEDUC, 2020b).

*“Pero, incluso, puedes sacarte una beca, incluso para estudiar el pregrado en otro país”
(Estudiante 2, Establecimiento Educativo 1).*

*“Estos chicos que tienen una situación socioeconómica tan precaria que la única opción es que terminan y salen con el título de técnicos. Pero aquí el liceo tiene muchas conexiones para que los chicos sigan estudiando si quieren seguir estudiando: tienen becas [...] y nuestra preocupación es precisamente eso: que los chicos tengan ganas de seguir, que sigan pensando en estudiar, y la educación para eso es fundamental”
(Profesional 2, Establecimiento Educativo 2).*

En el fragmento anterior, se describe un elemento central que tiene que ver con la voluntad. Finalmente, cursar estudios superiores es una opción y muchos estudiantes,

hombres y mujeres, la descartan, pues la educación, en sí misma, es considerada como algo tedioso. Esta sensación se repite en la educación secundaria, lo cual pareciera ser un fenómeno global, donde varios estudiantes han manifestado la pérdida de sentido hacia la educación formal (Arreola, 2017; Coll, 2016). No obstante, las familias atribuyen esta actitud a un tema de inmadurez, por lo que esperan que en un futuro se puedan arrepentir si toman la decisión de no seguir estudiando.

“Cuando uno es niño lo ve, el no ir al liceo o no seguir estudiando, como ‘Qué rico, ya no voy a ir más’, pero después pasan los años, uno madura y dice ‘Pucha, por qué no habré podido terminar, por qué no habré estudiado, por qué no puedo hacer otra cosa’” (Familia 1, Establecimiento Educativo 4).

En suma, finalizar la educación obligatoria también permite alcanzar una mayor equidad social no solo en términos monetarios (Wilson y Tanner-Smith, 2013; Sublett y Rumberger, 2018), sino también en oportunidades de alcanzar la educación superior. De esta manera, se puede advertir que la educación “sigue manteniendo un valor simbólico, en especial para los grupos o sectores más desfavorecidos de la sociedad” (Valdebenito, 2015, p. 1), aunque esta conquista no se debe interpretar solamente como la obtención del “cartón” (como dicen las personas participantes), lo cual permite cumplir con el requisito formal para postular a universidades, sino también con la adquisición de ciertas habilidades y conocimientos (las “herramientas” descritas anteriormente) fundamentales para la vida universitaria.

4.4 Hacia el diseño y la elaboración de un “proyecto de vida”

La relevancia de terminar la escolaridad, hasta aquí, responde a distintas esferas de un individuo (que son aquellas mencionadas en las categorías anteriores). Todas estas nociones se podrían sintetizar, posiblemente, en que el término de la enseñanza media contribuye a la construcción de un proyecto de vida.

“Bueno, para mí creo que es importante para que logren adquirir las diversas estrategias que se les entregan en el establecimiento para poder desarrollarse, ya sea en el mundo laboral, si quieren continuar estudios, en la formación obviamente de su vida [...] lo más importante es que ellos puedan lograr desarrollarse como personas y, en realidad, adquirir habilidades y conocimientos que les permitan después poder ser funcionales en el sistema fuera de la escuela, fuera del sistema escolar” (Profesional 3, Establecimiento Educativo 4).

“Es que quienes no terminan sus estudios sienten que fracasaron en su vida, que quizás no lograron sus metas, y es algo que va más allá. Por ejemplo, una persona que no estudia sabemos que no va a poder acceder a un mejor salario, y si después quiere formar una familia, ¿en qué condiciones la va a formar?” (Familia 1, Establecimiento Educativo 2).

Desde la perspectiva de las personas entrevistadas, el “proyecto de vida” se entiende como un concepto con una clara orientación hacia el futuro. Se relaciona, pues, con definir objetivos personales, cuya conquista requiere que se adquieran determinados aprendizajes que solo se consiguen al terminar la escolaridad. Si a esto le sumamos que la literatura describe cómo el aprendizaje cobra sentido para el estudiantado en tanto sea motivante y relevante para sus necesidades e intereses personales (Díaz et al., 2019), se concluye que el “proyecto de vida” se relaciona con las “trayectorias educativas exitosas”, toda vez que la culminación de la enseñanza media permite diseñar este proyecto y, al mismo tiempo, empezar a implementarlo sobre las bases sólidas que entrega la educación.

“Básicamente que encuentren algo en su vida que haga sentido para que ellos puedan proyectar su vida el día de mañana” (Docente 3, Establecimiento Educativo 2).

Los proyectos de vida, en última instancia, son variados y responden a los sueños y expectativas de cada estudiante. Para Lomelí et al. (2016), el proyecto de vida implica un quehacer constante, además de habilidades y conductas positivas que conduzcan a su concreción. En las comunidades educativas estudiadas, algunos proyectos de vida se componen de objetivos sucesivos (por ejemplo, continuar estudios superiores y luego ejercer la profesión), mientras que en otras trayectorias implica emprender un negocio propio o conformar una familia propia. Lo que sí es común a todas estas trayectorias es que la educación se conforma como un medio fundamental para el éxito, el desarrollo y la felicidad.

La temática del proyecto de vida toma un matiz interesante cuando viene desde las voces de las personas estudiantes. En estos casos, este proyecto se construye como la contraparte de las inequidades y desigualdades por las que tuvieron que pasar sus padres y madres. Los adultos cuidadores, hombres y mujeres, alguna vez fueron adolescentes y pasaron por situaciones similares o peores de pobreza y vulnerabilidad, lo que los llevó (muchas veces) a no poder terminar la enseñanza secundaria. Desde ahí es que cuando tuvieron a sus hijos o hijas hicieron todo lo posible para que no se repitiera la historia. Cuando sucede esto, en las

personas estudiantes surge la idea de “ser mejor” o “tener un mejor futuro” que su familia, aunque en algunos casos este proyecto de vida se construye también desde la base de ayudar y retribuir a sus padres y madres los esfuerzos realizados.

“Mi papá estuvo hasta cuarto básico estudiando. Mi papá no sabe leer y a mi papá ahora, cada vez que busca un trabajo, nosotros lo acompañamos para ir con él y leerle el contrato y todo, para que él quede trabajando” (Estudiante 3, Establecimiento Educativo 3).

“Yo creo uno espera ser mejor que ellos, a tener más futuro, o sea, tener más de lo que ellos tuvieron en su tiempo. Nuestros papás y mamás muchos no pudieron terminar cuarto medio, no podían estudiar, entonces obviamente van a decir que seamos mejor que ellos que tengamos un futuro, para ti y para tu familia” (Estudiante 1, Establecimiento Educativo 4).

La evidencia científica ya ha descrito que, para el caso de la deserción o exclusión escolar, las infancias y juventudes que pasan por este flagelo muchas veces vienen de familias cuyas figuras de cuidado tampoco pudieron terminar la escolaridad (Mughal, 2020), lo cual constituye un factor de riesgo (Gil et al., 2019). En este estudio, esta situación sirve de motor al estudiantado, hombres y mujeres, para construir un propio proyecto de vida donde sí alcanzan mayores años de escolaridad y, en cierta medida, asumen un discurso de “ser más” que los padres y madres, que ya ha sido descrito en la literatura (Canales et al., 2016; Suckel y Chiang, 2021).

No obstante, considerando los contextos de vulnerabilidad que rodean a las juventudes de los establecimientos educativos estudiados, cabe destacar que algunos participantes reconocen el valor de terminar la escolaridad como un fin en sí mismo. Esta visión cabe mencionarla para términos de cierre.

‘Porque sí’: El término de la escolaridad como un fin en sí mismo

Finalmente, algunas personas, principalmente docentes y estudiantes, identifican la finalización exitosa de la enseñanza secundaria como un fin en sí mismo, en la medida que beneficia la autoestima del alumnado, hombres y mujeres. En esta línea, Castañeda (2011) afirma que la autoestima es fundamental para la realización de los proyectos de vida de los y las estudiantes, por lo tanto, el valor que tiene la educación tanto en la consolidación de la autopercepción como en los planes a futuro es innegable. En efecto, dado que muchas de estas personas se encuentran en riesgo de desertar porque están insertos en contextos de

inequidad socioeconómica, el término de la escolaridad no solo es un logro de la institución educativa que entregó el apoyo necesario a las juventudes, sino también del propio adolescente que hizo frente a esta adversidad. Ante a este escenario, mientras la culminación de la trayectoria educativa se tiñe de sentimientos como el orgullo, la esperanza y la felicidad, el abandono de la escolaridad se percibe como un fracaso tanto del establecimiento como del propio estudiante, quien ve mermada su autoconcepción y de lo que puede lograr.

“Esta satisfacción del “yo puedo”, porque la educación media es un desafío, es un desafío personal, porque es su única actividad y no cumplir con ella genera una desmotivación para las próximas tareas a realizar porque es la primera puerta donde tú comienzas a validarte para tomar otras decisiones” (Docente 5, Establecimiento 4).

“Finalmente es un logro, un logro importante. De pequeña siempre veía y decía: ‘Guau, usted se graduó. Sacó el cuarto medio’. Es una meta importante, es un sueño” (Estudiante 2, Establecimiento Educativo 4).

“El tema de terminar las etapas, de terminar lo que uno inicia, también tiene que ver con una satisfacción personal” (Directivo 2, Establecimiento Educativo 1).

Tvedt et al. (2021) describían cómo la emocionalidad y la presencia de sentimientos positivos constituía un factor protector al momento de tener la intención de abandonar la escolaridad. En el presente estudio, estos sentimientos positivos son relevantes además por el efecto que tiene en la propia persona, tal como describen otras investigaciones (Balenzano et al., 2019). Dicho de otro modo, terminar la escolaridad no solo es relevante por los resultados tangibles que se pueden lograr o aquellos vinculados con el proyecto de vida, sino por el impacto que tiene en cómo se perciben las propias fortalezas y debilidades. No solo es un por qué, sino también un qué, el cual le da un significado distinto a lo que significa desertar y retener.

En suma, los motivos por los cuales es relevante terminar la enseñanza secundaria son variados y responden a diferentes esferas de la persona que, en síntesis, tienen que ver con una participación exitosa en materia socioeconómica, laboral, académica y social. Terminar cuarto medio es, en consecuencia, un medio de integración y un fin en sí mismo que permite alcanzar la equidad, la inclusión social y la autorrealización personal.

5. Conclusiones

Las comunidades educativas atribuyen cinco motivos por los cuales es importante que los niños, niñas y adolescentes de estos establecimientos finalicen la enseñanza media: (1) para que desarrollen ciertas herramientas académicas y no académicas relevantes para la adultez, (2) para poder integrarse de mejor manera al mundo laboral (en el caso de querer tomar esa decisión), (3) para poder acceder en igualdad a la educación superior (en el caso de querer tomar esa ruta), (4) para elaborar un proyecto de vida alineado con los intereses propios y (5) porque terminar la enseñanza media es una fuente de autorrealización personal en sí misma. No obstante, varios de estos motivos se pueden sintetizar en que terminar la enseñanza media es relevante toda vez que constituye un eslabón para poder equiparar ciertas desigualdades de base y, finalmente, integrarse y participar de forma activa en una sociedad compleja, contemporánea y democrática.

Estos resultados conllevan a señalar que la relevancia de este estudio recae en tres motivos. Primero, permite confirmar la estrecha relación que existe entre la culminación de la educación secundaria y dos hitos del ciclo vital (a ratos complementarios, a ratos antagónicos) ya descritos por la literatura: continuar estudios superiores/universitarios o insertarse en el mundo del trabajo (Canales et al., 2016; Suckel y Chiang, 2021). De esta forma, la relevancia de terminar la enseñanza media o secundaria radica en que es un habilitante para poder conquistar alguno de estos objetivos en mejores (aunque no perfectas) condiciones de igualdad (en comparación con familias de niveles socioeconómicos más altos). Lo anterior constituye, no obstante, un gran desafío a nivel macro y micro educativo, en especial, en aquellos contextos de alta vulnerabilidad social. Para las políticas educativas, implica fortalecer la educación pública, no solo con inyección de recursos económicos, sino también con el diseño de orientaciones institucionales y pedagógicas que permitan a directivos, docentes y profesionales de apoyo construir y difundir un discurso sólido respecto de la importancia y el alcance de la educación, de manera tal que sea asumido por todos los miembros de las comunidades educativas, sobre todo por el alumnado y sus familias.

Segundo, este estudio permite ir más allá y profundizar en algunas temáticas ya reconocidas por algunos autores y algunas autoras, como son la construcción de un proyecto de vida (p. ej. Díaz et al., 2019), el desarrollo de ciertas habilidades (p. ej. Patton et al., 2016) o el valor que tiene finalizar la educación secundaria en sí misma. Estas temáticas han sido recogidas por algunos autores y algunas autoras, aun así, no han recibido la misma atención en la literatura. Nuevas investigaciones podrían abordar la relevancia que adquiere la

educación en estas temáticas, sobre todo el valor que adquiere para el desarrollo de la autoestima y la autorrealización personal. La información que surja de estos estudios puede contribuir a la ampliación del conocimiento a nivel local e internacional, principalmente en realidades desfavorecidas donde la educación se posiciona como el único medio para alcanzar la equidad social y, por lo mismo, se requiere de una visión positiva tanto de ella como de la valía personal.

Tercero, desde el punto de vista metodológico, el muestreo teórico utilizado permitió recoger las vivencias y perspectivas de las distintas personas que forman parte de la comunidad educativa: equipo directivo, profesionales de apoyo, docentes, estudiantes y sus familias. Ahondar en las experiencias, percepciones, anhelos y desafíos que explican su forma de entender y valorar la finalización exitosa de la enseñanza secundaria puede resultar crucial para la generación de políticas educativas que ayuden a reforzar el significado intrínseco de la educación y, por ende, la retención escolar. En este sentido, la educación, al ser “un factor determinante en la consolidación de aprendizajes que favorezcan la formación integral de estudiantes” (Karmach-Sánchez et al., 2021, p. 54), requiere del trabajo mancomunado de todos y todas quienes son responsables de asegurar el acceso, la permanencia y la graduación del sistema educativo en sus niveles primario y secundario.

Esta aproximación metodológica permitió riqueza en la información, pero no estuvo exenta de desafíos y dificultades. Una de ellas tuvo que ver con la representatividad de la muestra, ya que al estar acotada solo a cuatro establecimientos educativos públicos no logró recabar, en profundidad, cuál es el sentido que tiene la educación para otros recintos con distinta dependencia administrativa. En este sentido, futuros estudios podrían considerar las percepciones de instituciones educativas privadas, para así comparar cómo el contexto socioeconómico de estas comunidades incide en la valoración de la educación. Otra limitación del estudio tuvo que ver con el acceso al campo, el cual se vio dificultado debido a las agendas limitadas de las personas con puestos de dirección, de docentes y de las familias. Durante la investigación varias entrevistas tuvieron que ser reagendadas, por lo que el equipo investigativo tuvo que ampliar el tiempo establecido originalmente para levantar información. Próximas investigaciones que deseen utilizar este tipo muestreo deben considerar esto en la planificación del proyecto, pues requieren de mayor tiempo y coordinación.

Otra limitación del estudio tiene que ver con el hecho de que, por dificultades de agenda, no se pudieron realizar actividades donde los distintos actores y las distintas actrices pudiesen discutir entre sí las preguntas de investigación ofrecidas, lo cual podría haber entregado un

nivel de análisis más profundo al momento de levantar la opinión de la comunidad educativa (p. ej. un grupo focal donde se invite a directivos, docentes, estudiantes y familias *en conjunto*). A pesar de que las temáticas que aparecían en cada instancia de levantamiento tendían a coincidir, por lo cual se logró la saturación teórica, incluir instancias de conversación entre personas que ocupan distintos roles en el establecimiento podría ser una aproximación metodológica interesante de probar en futuras investigaciones.

6. Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile. Fondecyt de Iniciación N°11200537.

7. Referencias

- Aisenson, Diana. (2002). *Después de la escuela: transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires. Eudeba.
- Al-Hroub, Anies. (2014). Perspectives of school dropouts' dilemma in Palestinian refugee camps in Lebanon: An ethnographic study. *International Journal of Educational Development*, 35, 53-66. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2013.04.004>
- Arreola, Roxana. (2017). *Relación pedagógica*. México, D. F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arriagada, Carlos., Flores, Carolina., Manzano, Cristhofer., Giakoni, Frano., Duclos, Daniel y Miranda, David. (2022). Reasons for school dropout: A case study in southern Chilean schools. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 13(1), 140-150. <https://www.tojqi.net/index.php/journal/article/view/8669>
- Balenzano, Caterina., Moro, Guiseppa. y Cassibba, Rosalinda. (2019). Education and social inclusion: An evaluation of a dropout prevention intervention. *Research on Social Work Practice*, 29(1), 69-81. <https://doi.org/10.1177/1049731518767326>
- Barrett, David. y Twycross, Alison. (2018). Data collection in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, 21(3), 63-64. <http://dx.doi.org/10.1136/eb-2018-102939>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2018). *Historia de la Ley N° 19.876. Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media*. <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/591/1/HL19876.pdf>
- Burns, Emma. (2020). Factors that support high school completion: A longitudinal examination of quality teacher-student relationships and intentions to graduate. *Journal of Adolescence*, 84(1), 180-189. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.09.005>

- Canales, Manuel., Opazo, Antonio. y Camps, Juan Pablo. (2016). «Salir de cuarto». Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Última década*, 24(44), 73-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000100004>
- Castañeda, Luis. (2011). *Un plan de vida para jóvenes: ¿Qué harás con el resto de tu vida?* México: Ediciones Poder.
- Contreras, Dante., González, Luis., Láscar, Samuel. y López, Verónica. (2022). Negative teacher–student and student–student relationships are associated with school dropout: Evidence from a large-scale longitudinal study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 91, 102576. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102576>
- Carvalho, Carolina., Nóbrega, Natalie., António, Raquel. y Mendça, Dulce. (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>
- Coll, César. (2016). *Personalización del aprendizaje escolar*. México, D.F.: Fundación SM.
- Cortés-Rojas, Liliana., Portales-Olivares, Jaime., y Peters-Obregón, Hans. (2019). Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, (3), 144-153. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53792>
- De Witte, Kristof. y Cabus, Sofie. (2013). Dropout prevention measures in the Netherlands, an explorative evaluation, *Educational Review*, 65(2), 155-176. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.648172>
- De Witte, Kristof. y Rogge, Nicky. (2013). Dropout from secondary education: All's well that begins well. *European Journal of Education*, 48(1), 131-149. <https://doi.org/10.1111/ejed.12001>
- Díaz, Frida., Vázquez, Verónica I. y Díaz-David, Adolfo. (2019). Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 237-252. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17114>
- Dooley, Ty. and Schreckhise, William. (2016). Evaluating social cognitive theory in action: An assessment of the youth development program's impact on secondary student retention in selected Mississippi Delta communities. *Youth y Society*, 48(3), 383-401. <https://doi.org/10.1177/0044118X13493445>
- Doyle, Gavin. and Keane, Elaine. (2018). 'Education comes second to surviving': parental perspectives on their child/ren's early school leaving in an area challenged by marginalization. *Irish Educational Studies*, 38(1), 71-88. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1512888>

- Fuster, Doris. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010
- Gil, Alfonso., Antelm, Ana., Cacheiro, María. y Pérez, Eufrasio. (2019). School dropout factors: A teacher and school manager perspective. *Educational Studies*, 45(6), 756-770. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1516632>
- González-Rodríguez, Diego., Vieira, María. Y Vidal, Javier. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214-230. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Gubbels, Jeanne., van der Put, Claudia. Y Assink, Mark. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Hahn, Robert., Knopf, John., Wilson, Sandra., Truman, Benedict., Milstein, Bobby., Johnson, Robert., Fielding, Jonathan., Muntaner, Carles., Jones, Camara., Fullilove, Mindy., Moss, Regina., Ueffing, Erin., Hunt, Pete. and Community Preventive Services Task Force. (2015). Programs to increase high school completion: a community guide systematic health equity review. *American journal of preventive medicine*, 48(5), 599-608. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2014.12.005>
- Harris, Douglas., Liu, Lihan., Barrett, Nathan. y Li, Ruox. (2023). Is the Rise in High School Graduation Rates Real? High-Stakes School Accountability and Strategic Behavior. *Labour Economics*, 82, 102355. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2023.102355>
- Hawkins, Robert., Jaccard, James. y Needle Elana. (2013). Nonacademic factors associated with dropping out of high school: Adolescent problem behaviors. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 4(2), 58–75. <https://doi.org/10.5243/jsswr.2013.5>
- Hernández, Roberto., Fernández, Carlos. y Baptista, Pilar. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.
- Karmach-Sánchez, Elías., Delgado-Fuentealba, Carlos., Zerega-Tallia, Paola. y López-Muñoz, Mauricio. (2021). Autoestima y motivación en la comunidad escolar. ¿Cómo inciden en el ingreso a la educación superior? *Multidisciplinary Business Review*, 14(2), 52-59. <https://doi.org/10.35692/07183992.14.2.6>
- Kelly, Gregory. (2023). Qualitative Research as Culture and Practice. En: Lederman, N.G., Zeidler, D.L., y Lederman, J.S. (Eds.). *Handbook of Research on Science Education: Volume III* (pp. 60-86). New York: Routledge.
- Kvale, Steinar. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Madrid: Ediciones Morata.

- Lavrijsen, Jeroen. y Nicaise, Ides. (2015). Social inequalities in early school leaving: The role of educational institutions and the socioeconomic context. *European Education*, 47(4), 295-310. <https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1098265>
- Lomelí, Andrea., López, María. y Valenzuela, Jaime. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.4>
- Marlow, Sallyanne. y Rehman, Neelofar. (2021). The relationship between family processes and school absenteeism and dropout: a meta-analysis. *The Educational and Developmental Psychologist*, 38(1), 3-23. <https://doi.org/10.1080/20590776.2020.1834842>
- Martínez, Miguel. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002
- Márquez-Vera, Carlos., Cano, Alberto., Romero, Cristóbal., Yousef, Amin., Mousa, Habib. y Ventura, Sebastian. (2015). Early dropout prediction using data mining: a case study with high school students. *Expert Systems*, 33(1), 107-124. <https://doi.org/10.1111/exsy.12135>
- Maxwell, Joseph. (2019). *Diseño de investigación cualitativa. Un enfoque interactivo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Mendoza, Michelle., Ballesta, Emilio., Muñoz, Solange. y Covarrubias, Carmen Gloria. (2023). 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, Michelle., Ballesta, Emilio., Muñoz, Solange., y Covarrubias, Carmen Gloria. (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, 1-22. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222806>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2017). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional* (CASEN). <https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2017>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2018a). *Indicadores de la Educación en Chile 2010-2016*. Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuestos. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/INDICADORES_baja.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2018b). *Informe final de evaluación. Evaluación Programas Gubernamentales (EPG). Subvención escolar 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 (MINEDUC). (2019). *Caracterización de establecimientos con mayor retención escolar. Documento de trabajo N°19*. Centro de Estudios del MINEDUC. https://centroestudios.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2019/12/DOC-DE-TRABAJO-19_Retention.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2020a). *Indicadores de la Educación. Tasa de Incidencia de Deserción*. Centro de Estudios del MINEDUC. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/03/Tasa-Incidencia-Desercion-2010-2020.xlsx>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2020b). *Nuevo Sistema de Acceso a la Educación Superior*. Subsecretaría de Educación Superior. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/07/nuevo-sistema-de-acceso-a-la-educacion-superior3.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2021). *Cartilla de orientaciones subvención pro-retención escolar para sostenedores y directores*. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2021/02/cartilla-ORIENTACIONES-SUBVENCION.pdf>
- Mughal, Abdul. y Aldridge, Jo. (2017). Head Teach'rs' Perspectives on School Drop-Out in Secondary Schools in Rural Punjab, Pakistan. *Educational Studies*, 53(4), 359-376. <https://doi.org/10.1080/00131946.2017.1307196>
- Mughal, Abdul., Aldridge, Jo. y Monaghan, Mark. (2019). Perspectives of dropped-out children on their dropping out from public secondary schools in rural Pakistan. *International Journal of Educational Development*, 66, 52-61. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.02.004>
- Mughal, Abdul. (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>
- Nairz-Wirth, Erna. y Feldmann, Klaus. (2017). Teachers' views on the impact of teacher-student relationships on school dropout: a Bourdieusian analysis of misrecognition. *Pedagogy, Culture y Society*, 25(1), 121-136. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1230881>
- O'Connell, Michael. y Sheikh, Hammad. (2009). *Non-cognitive abilities and early school dropout: longitudinal evidence from NELS*. *Educational Studies*, 35(4), 475-479. <https://doi.org/10.1080/03055690902876586>
- Oñate, Susana. y Alfaro, Jorge. (2021). Percepciones del estudiantado, discriminación educacional por medio de la normalización de la exclusión. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46483>
- Patton, George., Sawyer, Susan., Santelli, John., Ross, David., Afifi, Rima., Allen, Nicholas., Arora, Monika., Azzopardi, Peter., Baldwin, Wendy., Bonell, Christopher., Kakuma, Ritsuko., Kennedy, Elissa., Mahon, Jaqueline., McGovern, Terry., Mokdad, Ali., Patel, Vikram., Petroni, Suzanne., Reavley, Nicola., Taiwo, Kikelomo ... y Viner, Russell. (2016). Our future: a Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet*, 387(10036), 2423-2478. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)00579-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00579-1)

- Pelegrí, Xavier., Mata, Anna. y Juliá, Ramón. (2016). Las profesiones sociales en los centros educativos. Funciones y expectativas. En D. Carbonero, E. Raya, N. Caparrós y C. Gimeno. (Coords.). *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global: aportaciones desde el Trabajo Social* (p. 1-11). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Prakash, Ravi., Beattie, Tara., Javalkar, Prakash., Bhattacharjee, Parinita., Ramanai, Satyanarayana., Thalinja, Raghavendra., Murthy, Srikanta., Davey, Calum., Blanchard, James., Watts, Charlotte., Collumbien, Martine., Moses, Stephen., Heise, Lori., e Isac, Shajy. (2017). Correlates of school dropout and absenteeism among adolescent girls from marginalized community in north Karnataka, south India. *Journal of Adolescence*, 61(1), 64-76. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.09.007>
- Ramos, Carlos. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1-6. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Ramsdal, Gro., Bergvik, Svein. y Wynn, Rolf. (2015). Parent-child attachment, academic performance and the process of high-school dropout: A narrative review. *Attachment y Human Development*, 17(5), 522-545. <https://doi.org/10.1080/14616734.2015.1072224>
- Sánchez, Agustín. (2016). *Aspectos académicos y personales que inciden en el abandono escolar temprano en educación secundaria obligatoria* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/42407/1/T38717.pdf>
- Sánchez, Maream., Fernández, Mariela. y Díaz, Juan. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Senavirathna, R. M. N. N. y Senavirathna, R. M. N. S. (2019). School Dropout among Young Girls in the Estate Sector in Matale District of Sri Lanka. *International Journal of Governance and Public Policy Analysis*, 1(1), 117-140. <http://dr.lib.sjp.ac.lk/handle/123456789/8891>
- Singh, Renu. y Mukherjee, Protap. (2018). Push-out, pull-out or opting-out? Reasons cited by adolescents for discontinuing education in four low- and middle-income countries. En Lansford, Jennifer. y Banati, Prerna. (Eds.), *Handbook of Adolescent Development Research and Its Impact on Global Policy* (pp. 238-259). London: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190847128.001.0001>
- Suárez, José. (2015). El capital cultural de los estudiantes de nuevo ingreso a las disciplinas de humanidades en la Universidad Veracruzana. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (20), 100-130. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i20.1303>
- Sublett, Cameron. y Rumberger, Russell. (2018). *What is California's High School Graduation Rates? Policy Analysis for California Education*. https://edpolicyinca.org/sites/default/files/HS_Grad_Rate_online.pdf
- Suckel, Marcela. y Chiang, María. (2021). Trayectorias estudiantiles en contexto de pobreza socioeconómica: una aproximación desde la región Bío Bío, Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42608>

- Tvedt, Maren., Bru, Edvin. e Idsoe, Thormod. (2021). Perceived teacher support and intentions to quit upper secondary school: Direct, and indirect associations via emotional engagement and boredom. *Scandinavian journal of educational research*, 65(1), 101-122. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659401>
- 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://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO (2022). *No dejar a ningún niño o niña atrás. Informe Mundial sobre la desvinculación de la educación de los niños*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384050>
- Valdebenito, María José. (2015). Proyecto post egreso de la enseñanza media de jóvenes chilenos: Aspiraciones, expectativas y configuración de sentidos. *Cuaderno de Educación*, 66. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9465/txt1198.pdf?sequence=1yisAllowed=y>
- Valenzuela, Juan Pablo., Contreras, Millycent. y Ruiz, Constanza. (2019). *Estudio de caracterización de estrategias que contribuyen a la retención escolar. Informe final*. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile https://www.researchgate.net/publication/338633834_Estudio_de_caracterizacion_de_estrategias_que_contribuyen_a_la_retencion_escuela
- Vargas, Ileana. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>
- Wilkins, Julia. y Bost, Loujeania. (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>
- Wilson, Sandra J. and Tanner-Smith, Emily. (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(4), 357-372. <https://doi.org/10.5243/jsswr.2013.22>
- Zimmer-Gembeck, Melanie., Chipuer, Heather., Hanisch, Michelle., Creed, Peter A. and McGregor, Leanne. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911-933. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.008>
- Zorbaz, Osman. y Özer, Arif. (2020). Do student characteristics affecting school dropout risk differ from one school to another? *Egitim ve Bilim*, 45(202), 119-210. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8266>
- Zuilkowski, Stephanie., Samanhudi, Udi. e Indriana, Ina. (2019). 'There is no free education nowadays': youth explanations for school dropout in Indonesia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(1), 16-29. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1369002>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

