



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Escuela de postgrado

**EL ABANDONO COMO FORMA DE AUTO-EXCLUSIÓN EDUCATIVA:  
FACTORES ENDÓGENOS Y EXÓGENOS DE ABANDONO ESCOLAR  
PRESENTES EN LOS DISCURSOS DE JÓVENES ESTUDIANTES DE  
ESTABLECIMIENTOS EPJA DE LA REGIÓN DE MAGALLANES**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

GIANNINA URETA BARRA

Director: Juan González López

Santiago de Chile, año 2023



## Contenido

Contenido .....	3
Resumen .....	4
I.    Introducción .....	5
II.   Antecedentes y formulación del problema de investigación .....	7
12 años de escolaridad obligatoria .....	7
Abandono escolar en educación regular .....	9
Proceso y factores de abandono escolar .....	10
Abandono de la educación regular en Chile .....	14
Abandono de la educación regular y migración a EPJA .....	15
Contextualización del estudio .....	18
Pregunta y objetivos de investigación .....	20
III.  Marco Teórico .....	21
1. Sistema educativo chileno .....	21
2. ¿Deserción o abandono escolar? .....	23
3. Factores de abandono escolar .....	25
3.1 Factores endógenos .....	30
3.2 Factores exógenos .....	37
4. Jóvenes .....	43
IV.  Marco Metodológico .....	48
V.   Resultados .....	52
VI.  Discusión .....	64
VII. Conclusiones .....	73
VIII.  Bibliografía .....	76
IX.  Anexos .....	85

## Resumen

El abandono escolar ha sido una de las preocupaciones de la política educativa desde la obligatoriedad de la educación. No obstante, los índices de abandono escolar en nuestro país han mostrado una considerable disminución, lo cual ocurre en paralelo a la promulgación de decretos que permiten a los jóvenes, desde los 14 años y que cumplan con ciertos requisitos, ingresar a establecimientos de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Lo anterior, supone una migración de jóvenes que abandona la educación regular hacia la modalidad EPJA, lo que queda representado en la sostenida juvenilización en su matrícula. La presente investigación cualitativa tuvo por objetivo conocer los factores endógenos y exógenos involucrados en el proceso de abandono de Enseñanza Media regular en jóvenes que continuaron sus estudios en EPJA. Para ello, llevamos a cabo entrevistas en profundidad con jóvenes de 18 y 19 años que actualmente estudian en establecimientos EPJA en la región de Magallanes. Los hallazgos mostraron diferentes procesos de abandono entre los jóvenes entrevistados, con mayor coincidencias en los factores endógenos. El análisis de los datos exhibió la presencia de factores emergentes, como el impacto de la modalidad virtual durante la pandemia, ciberacoso y problemas de adaptación de estudiantes extranjeros. Se propone una nueva mirada para comprender el abandono escolar, como una forma de *auto-exclusión* de los jóvenes del sistema educativo, producto de dinámicas excluyentes que el sistema educativo estaría generando desde los primeros niveles en las trayectorias educativas de nuestros entrevistados.

***Palabras clave:*** *abandono escolar, factores de abandono, trayectorias educativas, educación regular, Enseñanza Media regular, modalidad EPJA*

## I. Introducción

La presente investigación tiene por finalidad indagar en torno a los factores endógenos y exógenos del abandono escolar de Enseñanza Media Regular con estudiantes que continuaron sus estudios en EPJA. Considerando ciertas dinámicas de exclusión que el mismo sistema educativo estaría produciendo (Sepúlveda y Opazo, 2009), nos posicionamos para mirar el abandono escolar como un problema que va más allá de la decisión voluntaria del individuo de abandonar el liceo. Además, en el entendido que el abandono escolar es un proceso que se desarrolla en el tiempo, en el cual se entretajan una multiplicidad de factores que sedimentan el camino hacia el abandono (Raczynski, 2003) lo que explica la complejidad de este problema presente en el sistema educativo.

El capítulo II contempla los antecedentes que soportan el problema de investigación. El aumento de la obligatoriedad de los años de escolaridad hasta los niveles de Enseñanza Media, produjo, a su vez, una mayor visibilización y preocupación de la política educativa por los índices de abandono escolar, los cuales se concentran mayormente en los niveles de Enseñanza Media. En los últimos años ha existido una importante disminución en los índices de abandono escolar, lo cual sucede en paralelo a decretos que amplían la edad de matrícula en la modalidad de Educación para Personas Jóvenes y Adultas bajo ciertos requisitos. Esto ha generado la migración de jóvenes desde la educación regular hacia EPJA, quedando reflejada en la tendencia a la juvenilización de su matrícula (Acuña, 2013). Considerando la revisión de literatura que atribuye el abandono a factores relacionados con el sistema educativo por sobre factores socioeconómico, familiares, culturales, entre otros, nos preguntamos por los factores que lleva a los jóvenes a abandonar la Enseñanza Media regular, pero desde quienes continúan sus estudios obligatorios en EPJA inmediatamente después de ocurrido el abandono. Desde este planteamiento, damos cierre al capítulo II con la pregunta de investigación y los objetivos que derivan de esta.

En el capítulo III presentaremos el marco teórico que contempla la revisión de los exponentes más relevantes en los que se enmarca la presente investigación. Se establece nuestra posición respecto a la comprensión del abandono escolar, y nos acercaremos a los factores endógenos y exógenos encontrados en la literatura nacional e internacional enfocada en el abandono en Enseñanza Media regular. El enfoque metodológico y las técnicas de recolección y análisis de datos son presentados en el capítulo IV junto a las consideraciones éticas de la presente investigación.

A lo largo del capítulo V exponemos los resultados de la investigación obtenidas del análisis de contenido. Se dispondrán los factores endógenos y exógenos identificados en el proceso de abandono de los jóvenes, los distintos relatos que encarnan importantes diferencias en los procesos de abandono experimentados por los jóvenes entrevistados y finalmente información emergente sobre su experiencia en EPJA.

En el capítulo VI formulamos la discusión entre nuestros resultados y los antecedentes aportados en investigaciones previas. En base a este contraste expondremos los resultados emergentes que contribuyen al conocimiento sobre los factores de abandono escolar de Enseñanza Media regular. Además, proponemos la ampliación de la comprensión del abandono escolar como resultado de la auto-exclusión de la Enseñanza Media regular, la cual carga con dinámicas excluyentes que el sistema educativo estaría produciendo y que tiene sus inicios en los primeros años de las trayectorias educativas de nuestros entrevistados, contribuyendo de forma activa en el proceso de abandono y quedando invisibilizada ya que su comprensión se reduce a una decisión voluntaria del estudiante de dejar el liceo y continuar sus estudios en EPJA.

A modo de conclusión presentaremos los resultados más relevantes de la presente investigación, las limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones en torno a los factores de abandono escolar, y por último realizaremos una reflexión en torno a estos resultados.

## II. Antecedentes y formulación del problema

En el siguiente apartado presentaremos los exponentes en los que se enmarca la presente investigación. Comenzaremos por describir el contexto educativo y social en el cual se sitúa la problemática del abandono escolar. Luego presentaremos hallazgos de investigaciones previas respecto a los factores de abandono, ampliando y complejizando la mirada del proceso de abandono escolar. También, expondremos cambios en la política educativa que flexibiliza la matrícula en establecimientos de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), una forma de abordar el abandono escolar que ha contribuido a la disminución en los índices de abandono, lo cual se visibiliza con la juvenilización en la matrícula EPJA.

Finalmente realizaremos la contextualización del estudio, que contempla la participación de jóvenes que abandonaron la Enseñanza Media regular y continuaron sus estudios obligatorios en instituciones EPJA de la región de Magallanes para así conocer los factores involucrados en el proceso de abandono. A modo de cierre presentaremos la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos que derivan de este.

### 12 años de escolaridad obligatoria

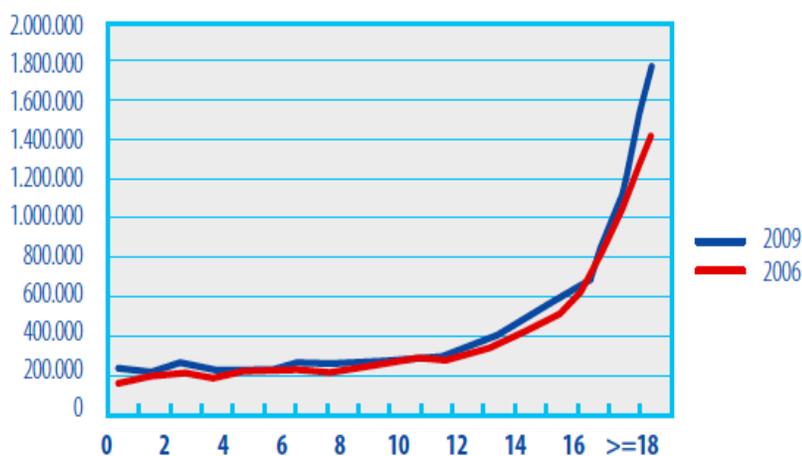
La reforma constitucional, Ley N°19.876 promulgada en 2003 por el ex presidente Ricardo Lagos, extiende los años de escolaridad obligatoria de 8 a 12 años, garantizando el acceso y gratuidad desde la educación primaria (o Enseñanza Básica) hasta el ciclo secundario (o Enseñanza Media). La Enseñanza Media regular se desarrolla en cuatro años en los cursos de 1° a 4° medio y los jóvenes pueden completar estos niveles hasta cumplir los 21 años en Liceos Técnico Profesionales (TP), Humanístico-Científico (HC) o polivalentes. La finalidad de la extensión de estos cuatro años de enseñanza media pretendía que “cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad” (Mineduc en línea, s.f.). Por otro lado, la Ley N°19.876 se fundamentó en que los estudios medios permitirían a las personas adquirir habilidades mínimas tanto para su inserción al mundo laboral como para continuar con sus estudios superiores (Centro de Estudios Mineduc, 2013; Centro de Estudios Mineduc, 2020). En efecto, que las personas concluyan los 12 años de estudios obligatorios significa “el aumento de capital cultural y social, el acceso a una mayor y mejor oferta laboral, además de una mayor productividad, elementos que se reflejan, a su

vez, en mayores ingresos” (Centro de Estudios Mineduc, 2013, p.1). En el trasfondo de este discurso vemos que la reforma no solo apunta hacia la formación integral de la persona, sino que también ésta entregaría mayores posibilidades de movilidad social a la ciudadanía.

No obstante, al revisar el impacto de los 12 años de escolaridad obligatoria en la movilidad social, observamos que las mejoras económicas en la población de menos recursos no son significativas debido a las nuevas exigencias del mercado laboral. La investigación *Retrato de la Desigualdad en Chile* (SENADO, 2012) realizada por el Congreso Nacional en base a los resultados de la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2006-2009 muestra la preocupante realidad de la situación socioeconómica del país. El estudio logró, entre otras cosas, hacer una comparación entre los ingresos de personas que no han terminado la educación obligatoria y quienes han obtenido su certificación, mostrando mejoras mínimas en sus ingresos (fig.1). A partir de estos datos se evidencia que la promesa de ampliar las posibilidades de movilidad social con 12 años de escolaridad no se materializa y las mejoras económicas recaen en la población que logra acceder a la educación terciaria. Este fenómeno expone las amplias brechas de desigualdad social en nuestro país que se cristalizan gracias a un sistema educativo segregador, quedando esto reflejado en la encuesta CASEN 2017, la cual establece que la asistencia de jóvenes entre 18 y 24 años a universidades del decil más pobre (I) es de 39,67% mientras que el decil más rico (X) es de 92,54%.

Figura 1

*Ingreso promedio mensual del trabajo por años de escolaridad.*



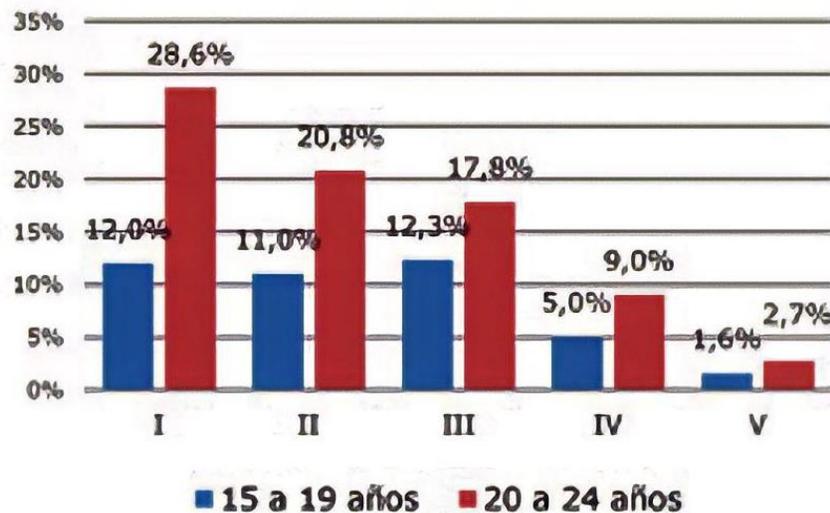
Nota. De “Retrato de la Desigualdad en Chile,” 2012. SENADO de Chile, en base a CASEN 2006 y 2009, p. 63.

## Abandono escolar en educación regular

Los jóvenes de escasos recursos no sólo acceden en menor medida a estudios superiores, sino que además una parte de este grupo no está completando ni siquiera los estudios obligatorios que exige la ley, alejándose aún más de la posibilidad de movilidad social. Los resultados presentados en la figura 2 muestra que los jóvenes entre 15-19 años del 60% de la población más pobre (quintiles I, II y II) presentan tasas de prevalencia<sup>1</sup> de abandono entre 11 y 12%, versus los quintiles más ricos (IV y V) con un 5,0 y 1,6% respectivamente (SENADO, 2012).

Figura 2

*Tasa de prevalencia de la deserción escolar según quintil de ingreso autónomo (resultados CASEN 2009).*



*Nota. De "Serie Evidencias: Medición de la deserción escolar en Chile," por Centro de Estudios Mineduc, 2013, p. 9.*

Sumado a la truncada movilidad social, las consecuencias del abandono escolar muestran resultados poco esperanzadores. En el trabajo de Richards (2017) *el desafío de aprender el desafío de enseñar*, que sistematizó el análisis de 17 entrevistas con profesionales que formaron parte de un Programa de Reinserción en Chile entre 2007-2009. La autora expone que el proceso de alejamiento de una persona de un espacio cotidiano, como lo es la escuela, puede implicar además el abandono paulatino de ritos (personales y familiares) y del barrio "para finalmente ingresar a

<sup>1</sup> Medición de personas que no han terminado 4° medio entre cierto rango de edad y no asisten a establecimientos educacionales (no considera a aquellas personas que nunca han asistido a establecimientos de educación regular).

circuitos de exclusión más dolorosos en lo personal y en lo social que la pueden llevar, incluso, a compromisos diversos con la legislación vigente” (Richards, 2017, p. 28). El *Informe Luz de la Situación de la Educación en Chile* (Foro por el Derecho a la Educación Pública, 2019) expone que “muchos de estos jóvenes que abandonan la escuela terminan en la delincuencia, el narcotráfico y la desesperanza” (p. 12). Además, el Centro de Estudios Mineduc (2013) establece que el abandono escolar imposibilita el desarrollo integral de la persona, dificulta el acceso a mejores oportunidades laborales e incluso podría convertirse en un impedimento para insertarse al mundo laboral. Respecto a esto último, la investigación cualitativa de Raczynski (2003) sobre el proceso de abandono de Enseñanza Media regular, muestra que los 39 participantes entrevistados (que se encontraban fuera del sistema entre 1 y 2 años) tenían planes concretos de integración social a futuro, pero sólo un número reducido de ellos se encontraba trabajando, y por lo demás, en condiciones precarias y/o inestables.

A pesar de que el abandono escolar se concentra en mayor medida en contextos socioeconómicos desfavorecidos, esto no sería un factor determinante para quien abandona sus estudios obligatorios. Bellei (2003) establece que “la pobreza casi nunca actúa mecánicamente como expulsor del sistema escolar, sino que es una condición de contexto al interior de la cual juegan múltiples otros factores, no necesariamente asociados a ella” (p. 82). Entonces, el fenómeno del abandono escolar sería un proceso en el cual factores de diversa índole convergen y culminaría con la decisión de desincorporación de establecimientos de enseñanza regular, siendo el contexto socioeconómico bajo el que aporta con algunos factores que inciden en esta decisión.

## Proceso y factores de abandono escolar

El abandono escolar y la multiplicidad de factores involucrados, ha sido estudiado desde distintos enfoques para lograr un acercamiento a su comprensión. Según Marshall (2003) este fenómeno emerge desde la tensión y triangulación entre la experiencia escolar del individuo, el sistema educativo y las instituciones escolares. Respecto a lo primero, Román (2013) indica que las experiencias educativas no exitosas pueden convertirse en factor de riesgo de abandono. Así, las trayectorias educativas marcadas por la conjugación de experiencias como “la repetición, la extra edad, los bajos rendimientos, inasistencia, problemas de conducta, malas o distantes relaciones con profesores y compañeros, son claras señales de algo que se va incubando y que empujan a los

estudiantes a dejar la escuela” (Román, 2013, p. 45). De la misma forma, Doll, Eslami y Walter (2013) en su revisión de investigaciones sobre el abandono escolar registradas desde mediados del siglo XX en preparatorias de Estados Unidos, presenta los resultados de 25,700 jóvenes encuestados que expusieron a los factores excluyentes (o “push out”) como los más relevantes en el proceso de abandono escolar. Entre ellos notas insuficientes, bajas expectativas de los profesores hacia el desempeño del estudiante, no llevarse bien con los profesores y/o compañeros, suspensión, expulsión (o riesgo de ser expulsado), inasistencia y no sentirse a salvo en el establecimiento.

Desde otro ángulo, las experiencias educativas no exitosas han sido abordadas en investigaciones como “proceso de fracaso escolar”, es decir, trayectorias escolares no lineales, en las cuales los objetivos educativos y ciertas normas establecidas por el sistema no son alcanzadas, y cuyo nivel más crítico sería el abandono escolar. No obstante, la perspectiva del *fracaso escolar* tiende a individualizar los factores de riesgo (el estudiante fracasa, no el sistema) y privatiza los factores (el estudiante es visto como el único responsable), enfatizando, por ejemplo, en la falta de capacidades, motivación o esfuerzo del estudiante para evitar el fracaso (culpa a la víctima) (Escudero, 2005). De hecho, los hallazgos muestran que son los mismos jóvenes quienes atribuyen el fracaso educativo y posterior abandono de la educación regular a acciones de carácter personal a lo largo de las experiencias de su trayectoria educativa. Esto se logró observar en el estudio empírico analítico de carácter mixto de Espinoza, Castillo y González (2017) que analizó una encuesta aplicada entre 2012 y 2013 a 252 estudiantes que abandonaron la educación regular, pero continuaron sus estudios en la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). También realizaron 12 entrevistas en profundidad con personas de 28 años en promedio, cuyas respuestas muestran la percepción sobre el fracaso escolar. Los autores establecen que el fracaso escolar es percibido “como un acto de irresponsabilidad personal y no es visibilizado también como una omisión de un sistema educativo que no ha garantizado el derecho a la educación” (Espinoza, Castillo y González, 2017, p. 22). Así, la perspectiva del abandono escolar vista como consecuencia del fracaso escolar atribuye la responsabilidad al individuo, lo que ha conllevado a que las recientes investigaciones se posicionen desde un enfoque que amplía la comprensión sobre abandono escolar, extendiendo la responsabilidad del abandono hacia un sistema educativo socialmente segmentado y excluyente (Bellei, 2003; Ballesteros y Morentin, 2018; Tarabini, 2016).

Al otorgar relevancia al sistema educativo y ciertas dinámicas que estarían contribuyendo al abandono escolar, se robustece el posicionamiento para comprender este problema como un *proceso* que se desarrolla con el tiempo, y al que se van sumando diversos factores que sedimentan el camino hacia la decisión de abandono. Lo anterior queda expuesto en investigaciones como la de Raczynski (2003) que identificó 11 procesos distintos de abandono entre las 39 personas entrevistadas que abandonaron la educación regular. Así, la autora manifiesta que comprender los procesos de abandono “no es simple, en ellos siempre están de alguna manera presentes factores de interacción entre lo que pasa con el joven en el establecimiento, lo que trae de su historia escolar previa y factores de las familia y de su grupo de pares” (Raczynski, 2003, p. 105). De acuerdo a Filgueira (2003) el estudiante experimenta este proceso el cual “madura a lo largo de determinado entorno temporal, transita por diferentes etapas, acumula sentimientos de rechazo o desafección con el sistema escolar y culmina finalmente en el abandono efectivo” (p. 26). El desenganche paulatino por las actividades de la escuela es producido, por ejemplo, por aprendizajes poco significativos y la falta de pertenencia hacia la institución escolar (Ballesteros y Morentin, 2018). A través de entrevistas semiestructuradas a jóvenes entre 11 y 13 años, los investigadores Ballesteros y Morentin (2018) identificaron que el sentido de reconocimiento y pertenencia juegan un rol significativo en la decisión de abandono. Respecto al sentido de pertenencia, Julio-Maturana (2017) expresa que también inciden los intereses institucionales, en específico el reproductivo que perpetúa el modelo social determinando el destino tanto de la persona como de la sociedad misma, instrumentalizando así al sujeto social. Lo anterior estaría dejando de lado la opinión, experiencia, trayectorias y proyecto de vida de los estudiantes, al colocar más atención en la transmisión del saber dominante determinado -que sirve para la reproducción del sistema social-. Pero, sea esto u otros los motivos del desenganche, notamos que se desarrolla al menos de dos formas: disciplinada (se caracteriza por la no realización de actividades escolares, pero se siguen las normas del establecimiento) e indisciplinada (no realiza actividades escolares y tiene problemas para seguir las normas del establecimiento) (Terigi, 2007). En esa línea, Fernández, Mena y Riviere (2010) analizaron el proceso de abandono escolar desde cifras oficiales en España y la Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL), sumado a una serie de entrevistas en profundidad a jóvenes que abandonaron la educación obligatoria y postobligatoria; a su vez, recopilaron expedientes de los jóvenes con la ayuda de directores y orientadores. En los resultados se observa que las medidas disciplinarias que adoptan ciertos establecimientos, pueden generar

nuevos factores de riesgo de abandono debido a que dificultan la continuidad educativa; por ejemplo, resulta intrincado reintegrarse a una nueva institución educativa luego de una expulsión (Fernández et al., 2010) aumentando así el riesgo de abandono escolar.

Más allá de la polarización existente sobre las responsabilidades del proceso de abandono escolar, se distingue un punto en común: la multiplicidad de factores se solapan a lo largo de la trayectoria escolar en forma de experiencias a las que se suman las características socioculturales del individuo. Román (2013) sistematizó los resultados de estudios que investigaron los factores de abandono escolar en países de Latinoamérica. Para lograr un mejor entendimiento de los factores, los categorizó en dos marcos interpretativos: factores endógenos y exógenos al sistema educativo. La sistematización destaca los factores endógenos internos al campo educativo en el proceso de abandono, como dificultades en la transición desde Enseñanza Básica hacia la Enseñanza Media regular entre estudiantes de nivel socioeconómico bajo, lo que implica el cambio de establecimiento; falta de motivación de quienes abandonan la educación regular, que sería un efecto de una oferta curricular homogénea que no iría de la mano con las expectativas de los jóvenes; la falta de confianza en las capacidades que perciben los jóvenes al no avanzar de acuerdo a lo establecido por el sistema, sumado a una baja autoestima, incrementa las probabilidades de abandono escolar; la convivencia escolar surge como factor expulsor o de retención, lo cual está relacionado con las expectativas y posible estigmatización hacia ciertos estudiantes por parte del profesorado, entre otros hallazgos (Román, 2013).

En la línea de la convivencia escolar, encontramos el estudio cuantitativo correlacional de Cornell, Gregory, Huang y Fan (2013) que incluyó la aplicación de la escala de Prevalencia de las burlas y el acoso (Prevalence of Teasing and Bullying o PTB). La escala contiene preguntas generales sobre las burlas y el acoso escolar/bullying observado en la escuela y fue aplicada en 276 escuelas del estado de Virginia, es decir, el 88% de las escuelas de ese estado. El análisis de las respuestas de profesores y estudiantes apoyaron la hipótesis de los investigadores, estableciendo que un clima de burlas y acoso ejerce una influencia negativa en los estudiantes que, a la vez, contribuye a la decisión de abandonar la escuela (Cornell et al., 2013). También en el ámbito relacional, encontramos el estudio de Espinoza, Castillo, González, Loyola y Cruz, (2014) quienes entrevistaron a 25 jóvenes que abandonaron sus estudios y 25 estudiantes con similares condiciones socioeconómicas y provenientes de las mismas escuelas. Las respuestas de los participantes se

sometieron al análisis del discurso. Se observa que tanto los jóvenes que abandonaron sus estudios como aquellos que continuaron se relacionaban de manera similar con sus profesores. Además, los relatos muestran los matices en la relación con sus profesores, que iban desde una relación cariñosa y de preocupación hasta sufrir maltratos físicos y/o psicológicos. A su vez, los resultados de la investigación cualitativa descriptiva hermenéutica dirigida por Beltrán, Rivas y Salazar (2013), que requirió entrevistas semi estructuradas a profesores y orientadores, muestra factores de abandono atribuibles tanto a profesores como estudiantes. Los primeros estarían entre los más relevantes para el proceso de abandono, destacándose las prácticas pedagógicas inadecuadas, procesos de enseñanza centrada en los docentes y contenido descontextualizado. El bajo rendimiento académico y problemas de aprendizaje fueron los factores de abandono atribuibles a los estudiantes.

Por otro lado, entre los factores exógenos de mayor impacto en el abandono escolar encontramos a la familia. Una investigación de caso con jóvenes secundarios de la Araucanía realizado por Calderón, Peña y Soto (2016) propuso investigar la influencia de la familia en el abandono escolar, mostrando lo determinante que puede llegar a ser en esta decisión. Los investigadores entrevistaron dos grupos de jóvenes entre 14 y 17 años, un grupo se conformaba por jóvenes que habían abandonado el liceo y el otro se conformaba por sus compañeros de liceo que continuaron sus estudios. A diferencia del grupo que continuó los estudios, se pudo encontrar la falta de apoyo parental entre los entrevistados que abandonaron, convirtiéndose en un factor decisivo en el abandono escolar.

## Abandono de la educación regular en Chile

A partir de la literatura revisada podemos establecer la existencia de una ingente cantidad de factores involucrados en el proceso de abandono y su persistencia en el sistema educativo. De acuerdo con lo estimado por Marshall (2003), el abandono escolar ha tenido un constante monitoreo y análisis macrosocial en los últimos años. Al revisar las cifras oficiales proporcionadas por la encuesta CASEN, observamos una disminución en el abandono de estudiantes del sistema regular en los últimos años, la cual señala un total de 3,4% entre quienes abandonan/desertan del sistema escolar en Chile (CASEN, 2015). Sin embargo, estos datos fueron contrastados por el estudio de *caracterización cuantitativa de trayectorias escolares en jóvenes con algún grado de*

*exclusión educacional* (CIAE, 2019), realizado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile para el Hogar de Cristo, mostrando ciertas diferencias en los resultados del abandono. El estudio cuantificó el número de estudiantes en situación de *exclusión*<sup>2</sup> utilizando bases de datos públicas del Mineduc. Según sus resultados, en el año 2017 el total de estudiantes excluidos que permaneció un año fuera del sistema escolar fueron 103.246, mientras que las cifras de estudiantes con dos o más años excluidos fue de 255.700, lo que da como resultado a más de 358 mil niñas, niños y jóvenes (NNJ) excluidos del sistema educativo en total en Chile (CIAE, 2019). Algunas de las autoridades como la ex Ministra de Educación, Marcela Cubillos, y el ex Ministro de Desarrollo Social, Alfredo Moreno, criticaron la veracidad del estudio (t13 en línea). Sin embargo, como explica el investigador asociado Patricio Rodríguez en una entrevista al diario Uchile (diario Uchile, 13 de marzo, 2019) el estudio incluyó, por ejemplo, a jóvenes que abandonaron la educación regular y se encuentran estudiando en establecimientos de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), quienes no entran en la categoría de “desertores” en encuestas como la CASEN. Aunque lo anterior deja entrever cierta ambigüedad en las cifras de personas que abandonan la enseñanza regular en nuestro país, es importante señalar que el abandono escolar en Chile alcanza cifras bajas en comparación a otros países de Latinoamérica (Román, 2013), disminución que podría derivar de ciertos cambios en el último tiempo en la política educativa chilena en relación a flexibilidad en el acceso a la modalidad de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

### Abandono de la educación regular y migración a EPJA

A pesar de los datos oscuros que encontramos sobre el abandono escolar, podríamos inferir que los establecimientos EPJA estarían recibiendo a los estudiantes que abandonan la educación regular, puesto que su disminución coincide con la ampliación de la edad para acceder a dichos establecimientos. Lo anterior se visibiliza a partir de la tendencia a la *juvenilización* en la matrícula de dicha modalidad expuesta por el *estudio de caracterización de EPJA* (Ministerio de Educación, 2016), evidenciando que los jóvenes menores de 22 años constituyen el 71,1% de la matrícula en estos establecimientos. Este fenómeno deriva de la promulgación del Decreto No.6 (2007) y No.

---

<sup>2</sup> Cabe señalar que el estudio utilizó el término “exclusión” para referirse al abandono escolar sin hacer la distinción temporal entre *abandono* y *deserción* como en el caso de los análisis del Ministerio de Desarrollo Social, que por un lado considera el *abandono* como la cantidad de estudiantes que no finalizan el año escolar, y la *deserción* como la desincorporación de estudiantes con cierta permanencia en el tiempo (a lo menos dos años) (Observatorio Social encuesta CASEN 2017)

332 (2011), que modifican la normativa de edad mínima de ingreso a establecimientos EPJA y faculta a los directores a matricular jóvenes desde los 14 años, de manera excepcional, siempre y cuando se justifique su ingreso a través de informes inherentes a situaciones socioeconómicas o civiles que presenten los jóvenes. El decreto No. 332 dicta que los jóvenes matriculados en EPJA de manera excepcional no pueden superar el 20% de la matrícula total del establecimiento, aunque independiente de esta excepción, los estudiantes pueden ingresar a la modalidad EPJA desde los 15 años para realizar la Enseñanza Básica. En el caso de enseñanza media, los estudiantes se pueden matricular desde los 17 años en las modalidades Humanista-Científico (HC) o técnico profesional (TP).

La modalidad EPJA Humanista-Científico (HC) implica clases presenciales y se constituye por Centros de Educación Integrada (CEIA) y “terceras jornadas”. Los CEIA son instituciones dedicadas de manera exclusiva a la modalidad EPJA, en cambio, las terceras jornadas se imparten en instituciones de educación regular (liceos) y se les conoce como tal, pues sólo se desarrollan en horario vespertino, a diferencia de los CEIA que pueden llegar a ofrecer tres jornadas (diurno, tarde y vespertino). Por su programa de estudio acelerado, la modalidad EPJA (HC) es llamada también “dos por uno”, ya que estos niveles se distribuyen en el 1er ciclo (equivalente a los niveles 1º y 2º de Enseñanza Media) y 2do ciclo (equivalente a los niveles 3º y 4º de Enseñanza Media) (EPJA Mineduc en línea), es decir, el ciclo de educación media obligatoria en la modalidad EPJA puede ser completada en 2 años en vez de los 4 que exige la Enseñanza Media regular.

El fenómeno de la *juvenilización* en la matrícula EPJA no ha estado exenta de tensiones que son retratadas por estudios recientes. El artículo de Navarro, Rojas, Rojas y Zúñiga (2015) revisan relatos de docentes de EPJA y sus experiencias y opiniones respecto a esta modalidad. Los docentes destacan el drástico cambio del perfil de estudiantes en establecimientos EPJA observado en la última década y establecen que en la actualidad esta modalidad “habría perdido el sentido para el cual fue concebida, viéndose reducida a un formato estandarizado para normalizar estudios” (Navarro et al., 2015, p.27). A su vez, la *juvenilización* de EPJA significaría un impacto en el propósito original de esta modalidad, reflejándose en la disminución de la participación de la población adulta en estos establecimientos, para quienes estaba dirigida principalmente (Informe Luz de la Situación de la Educación en Chile, 2019). Por lo demás, los hallazgos de Espinoza, Castillo y González (2013) muestran que “la media de edad, de acuerdo a lo manifestado por los

coordinadores, está descendiendo y no se advierte una reestructuración acorde a este desafío de sus estrategias pedagógicas y una mayor dotación de recursos humanos y materiales disponibles” (p. 24). Es decir, los cambios en EPJA y los nuevos desafíos que enfrenta no han sido acompañados por modificaciones a nivel institucional.

La *juvenilización* de la modalidad EPJA abre ciertas interrogantes respecto a los jóvenes que abandonan el sistema regular pero que continúan sus estudios obligatorios considerando que, como vimos anteriormente, parte de los factores más relevantes que inciden en el proceso de abandono emergen del sistema educativo. Acuña (2013) realizó un estudio cuantitativo utilizando como instrumento una encuesta social que respondieron 906 estudiantes EPJA entre 14 y 21 años, con la que pretendía conocer razones de abandono, características de los jóvenes y sus opiniones respecto a la modalidad EPJA. Las razones involucradas en el abandono fueron clasificadas como *escolares* y *no escolares*, siendo las primeras las que tuvieron mayor incidencia en el abandono de educación regular. Entre las razones se encuentra la falta de motivación y el no comprender lo enseñado por los profesores. Además, los jóvenes perciben mayor comprensión del contenido con los profesores en EPJA (Acuña, 2013). Por otro lado, según lo expuesto por Acuña (2013), los jóvenes continúan sus estudios en EPJA debido a la necesidad de obtener una certificación, lo que les permitiría acceder a la educación superior o la vida laboral. Similares hallazgos encontraron Espinoza, Castillo, González y Neut (2018) en su investigación sobre expectativas sociales de personas que abandonaron la educación regular y continuaron sus estudios en EPJA. Esta se trató de una investigación descriptiva-cualitativa en la que aplicaron entrevistas semiestructuradas a 40 jóvenes entre 14 y 18 años. Entre los resultados destaca la racionalidad instrumental de los estudios obligatorios, permitiéndoles insertarse al mundo laboral. Los jóvenes también expresaron que el objetivo central de estudiar en EPJA es la adquisición de habilidades y herramientas de comunicación para su integración social.

Los estudios anteriormente señalados contienen aspectos similares a la presente investigación respecto a la edad de los participantes que forman parte de la muestra, además de tratarse de jóvenes que abandonaron la educación regular y continuaron sus estudios en EPJA. Sin embargo, en el caso de Acuña (2013) al contemplar una muestra considerable (906 participantes), no contó con entrevistas que pudiesen profundizar en los factores de abandono encontrados, mientras que, en la investigación de Espinoza et al. (2018), el enfoque de su estudio se centra en las expectativas que

los jóvenes tienen sobre la continuidad de estudios en EPJA, y no en el conocimiento de los factores involucrados en el proceso de abandono.

## Contextualización del estudio

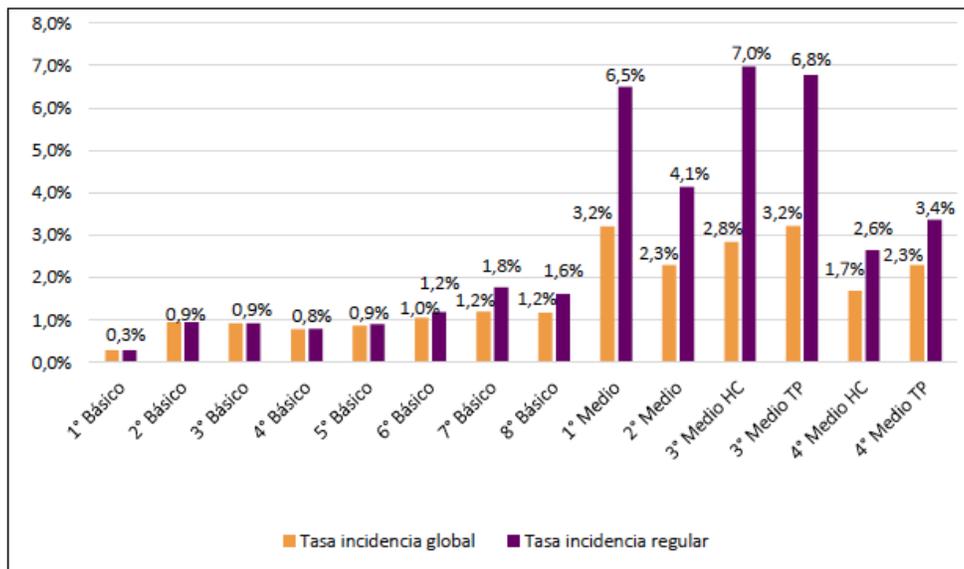
Considerando lo antes expuesto, la presente investigación se propone identificar factores de abandono de educación regular en jóvenes que retomaron sus estudios inmediatamente en la modalidad EPJA. Esta característica particular de los participantes se fundamenta en base a investigaciones que han encontrado en la modalidad EPJA una oportunidad de revisar la implicancia del sistema educativo en el abandono escolar y las expectativas de los jóvenes sobre esta modalidad (Acuña, 2013). Lo anterior también permitirá identificar si algunos de los factores que incidieron en el proceso de abandono de educación regular persiste en la modalidad EPJA. Por otro lado, en esta investigación la recolección de datos se realizará a partir de entrevistas semiestructuradas, haciendo un recorrido a lo largo de su vida desde los inicios de su trayectoria escolar hasta el momento en que se produce el abandono, profundizando en las situaciones y experiencias más significativas. De esta forma, se podrán vislumbrar los factores que incidieron en el proceso de abandono desde las apreciaciones de los jóvenes (Tarabini, 2016; Terigi, 2007), teniendo en consideración las diversas combinaciones, secuencias y orígenes del abandono escolar (Bellei, 2003).

Para el análisis de datos, nos guiaremos por la categorización de los factores de abandono realizada en el estudio empírico de Hernández y Romero (2019) llevado a cabo en Murcia, España. Los autores recopilaron historias de vida, y realizaron entrevistas y un grupo de discusión con jóvenes, que les permitió conocer los factores de abandono escolar. Los resultados fueron categorizados, por un lado, en factores endógenos, es decir, dimensiones atribuidas al individuo como la dimensión personal (capacidades y aspiraciones) y relacional (familia, grupo de iguales, contexto). Por otro lado, factores exógenos que no dependen del individuo y tienen un origen exterior, como la dimensión estructural (económico-laboral) e institucional (política socioeducativa, centros escolares, profesorado) (Hernández y Romero, 2019).

Respecto al nivel educativo en el cual llevaremos a cabo las entrevistas, nuestro estudio se enfocará en incluir a jóvenes que hayan abandonado la Enseñanza Media regular (liceos) ya que dicho nivel concentra el mayor índice de abandono escolar en el país como se puede apreciar en la Figura 3

(Centro de Estudios Mineduc, 2020). Por esa razón invitaremos a participar de la presente investigación a jóvenes que hayan abandonado la Enseñanza Media regular y que se encuentren cursando 1er o 2do ciclo de la modalidad EPJA. Además, los seis jóvenes que participaron de la presente investigación son estudiantes de la modalidad regular EPJA Humanista-Científico, ya que constituye el mayor porcentaje de matrícula de este programa a nivel nacional, el cual además atiende en mayor medida a personas jóvenes de acuerdo al *Informe Final de Evaluación del Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas* (Subsecretaría de Educación, 2016).

Figura 3  
Abandono escolar en educación regular por niveles educativos.



Nota. De “Deserción escolar: diagnóstico y proyección en tiempos de pandemia,” por Centro de estudios Mineduc, 2020, p. 17.

Teniendo en consideración los antecedentes presentados, cabe señalar que la presente investigación será de carácter exploratorio, por lo tanto los resultados que surjan no podrán ser generalizados, aunque de todas maneras se espera aportar al conocimiento respecto del proceso de abandono escolar desde la experiencia de jóvenes que migraron a establecimientos EPJA HC para continuar sus estudios obligatorios.

## Pregunta y objetivos de investigación

Considerando los antecedentes presentados y el problema anteriormente descrito, la presente investigación intentará contestar la siguiente pregunta:

*¿Cuáles son los factores de abandono escolar en jóvenes que dejaron la educación media regular y continuaron sus estudios en EPJA?*

Se ha propuesto el siguiente objetivo general para abordar la pregunta:

*Conocer los factores implicados en el abandono de Enseñanza Media regular en jóvenes que han continuado sus estudios en EPJA.*

El objetivo general fue desglosado en los siguientes objetivos específicos:

- 1) Describir las experiencias relacionadas con los factores de abandono de los estudiantes.*
- 2) Identificar los factores endógenos y exógenos involucrados en el proceso de abandono de Enseñanza Media regular con estudiantes de EPJA.*
- 3) Comparar los factores encontrados con los existentes en la literatura.*

### III. Marco teórico

En este apartado, se expondrá el enfoque teórico adoptado en la investigación y se definirán conceptos claves (abandono escolar y factores de abandono). La discusión que presentamos a continuación ayudará a definir estos conceptos a partir de las evidencias e investigaciones de diferentes autores, lo que ayudará a esclarecer el análisis considerado en el marco interpretativo.

#### 1. Sistema educativo chileno

Para comprender el fenómeno del abandono escolar desde las experiencias educativas de los jóvenes, consideramos pertinente hacer una breve descripción del sistema educativo chileno. El desarrollo del sistema educativo chileno tiene sus bases en la constitución aprobada en 1980 durante la dictadura cívico militar que cambia el rol de Estado garante a subsidiario. El artículo realizado por Cornejo (2006) esboza los principios neoliberales básicos que pueden ser identificados en la nueva política educacional de los 80' que se sustentan en dos pilares fundamentales. Por un lado, surge un nuevo sistema de financiamiento el cual se basa en subsidios entregados tanto a escuelas públicas como particular subvencionadas; estas últimas además reciben aportes económicos de las familias permitiéndoles el financiamiento mixto.

El sistema subsidiario, o también llamado vía “voucher”, calcula el financiamiento para estas escuelas de acuerdo su matrícula y asistencia diaria de los estudiantes. Así se implanta la lógica de mercado en educación, produciendo que las escuelas públicas y particulares subvencionadas compitan por captar matrícula de estudiantes, lo que en teoría las obligaría a mejorar sus resultados académicos, que a su vez, permitiría crear un “ranking de escuelas” para facilitar a madres, padres y apoderados la selección de escuela para sus hijos. No obstante, al revisar el rendimiento entre los establecimientos del sistema (determinado a través de pruebas estandarizadas como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación o SIMCE), podemos ver que las escuelas públicas quedan muy por debajo de las privadas y particular subvencionadas. Así, vemos una relación entre resultados de aprendizaje y condición socioeconómica en la cual “los estudiantes más privilegiados obtienen mayor éxito en la escuela y los más pobres, presentan dificultades en el mismo proceso” (Richards, 2017, p. 29). Esto radica en la lógica de mercado implantada en el sistema educativo, que ha profundizado las desigualdades: aquellas familias con capacidad de pago están eligiendo escuelas particular subvencionadas, lo que impacta en la matrícula de escuelas públicas llegando a

menos del 40% total (Assaél, Cornejo, Albornoz, Etcheberrigaray, Hidalgo, Ligueño y Palacios, 2015). La disminución de estudiantes en el sector público se traduce en menos recursos para las escuelas que atienden a la población más pobre (mientras menos estudiantes matriculados menos subvención recibe el establecimiento). Así surge la segmentación social de los establecimientos y observamos “escuelas empobrecidas a las cuales asisten niños y jóvenes de sectores marginados y con escaso capital cultural, en las cuales resulta mucho más difícil enseñar y aprender y que cuentan (como contradicción máxima), con docentes en peores condiciones de trabajo” (Cornejo, 2006, p. 125). La lógica de mercado se consolidó con la capacidad de selección de estudiantes a través de pruebas de admisión que se atribuían las escuelas particular subvencionadas, esto previo a la promulgación de la Ley General de Educación/LGE el 2009 estableciendo en el sistema educativo una competencia desigual dentro de un sistema ya segmentado. Cabe señalar que hasta el presente las escuelas privadas tienen la facultad de abrir procesos de selección de sus estudiantes. Así, el sistema de medición de la calidad de la educación, tanto por pruebas estandarizadas como de admisión, contribuyeron a estigmatizar la educación pública en Chile.

El segundo pilar de la política educativa de los 80' fue el nuevo modelo de gestión llamado Municipalización, que descentraliza la administración de las escuelas. Así, se permite la administración, de las escuelas públicas (desde ese momento “escuelas municipales”) y particular subvencionadas, a sostenedores que pueden ser privados o dependientes del municipio de cada ciudad, llamadas Corporaciones Municipales. Los sostenedores administran los subsidios estatales, deciden los planes anuales, reubicación de profesores, entre otras atribuciones. Siguiendo la lógica de mercado implantada en el sistema educativo “los sostenedores, por un asunto de capacidad o por opción, se han concentrado en aspectos administrativos y económicos, intentando captar la mayor cantidad de subvenciones estatales y haciendo esfuerzos por racionalizar al máximo sus recursos” (Cornejo, 2006, p. 121). En esa línea, el modelo de gestión entregó varias libertades a los sostenedores privados en la administración de las subvenciones, esto debido a que no tenían las mismas obligaciones que las Corporaciones Municipales (OPECH, 2007). De esta manera, vemos que los principales pilares del sistema educativo chileno dieron como resultado la construcción de un sistema inequitativo que establece condiciones desiguales entre lo público y privado. Lo anterior, deriva de los cambios generados por la Constitución Política de 1980, la cual cambió el rol del Estado pasando de garante a subsidiario, lo que profundizó las desigualdades existentes en nuestra sociedad (OPECH, 2007). Esto ha provocado como resultado una crisis en el sistema

educativo el cual ha traído consigo consecuencias que afectan directamente la formación de los estudiantes.

El artículo de Assaél et al. (2015) presenta el complejo escenario del sistema educativo, que se hizo visible por las movilizaciones de estudiantes secundarios que inician en el 2000, pero que marcan un hito importante en el 2006 con la “revolución pingüina”. El movimiento estudiantil expone la crisis del sistema educativo, originada por la implementación del modelo educativo mercantil (Assaél et al., 2015). Entre las consecuencias que derivan de este modelo podemos encontrar la pérdida de sentido de la educación, generada por la estandarización del currículo nacional y la relevancia de pruebas estandarizadas como el SIMCE y pruebas de admisión universitaria. Así, vemos el enfoque de las escuelas por pasar contenidos y obtener buenos resultados en estas pruebas, produciendo la falta de pertinencia de la educación (Assaél et al., 2015) y la descontextualización del currículo. A pesar de las consecuencias del modelo mercantil en el sistema educativo, y la crisis que ha generado, los cambios realizados luego de las movilizaciones del 2006, no modificaron los pilares en los que se sostiene este modelo. Por el contrario, la Ley General de Educación (LGE), promulgada el 2009 por la ex presidenta Michelle Bachelet, “mantiene el rol subsidiario del Estado, sigue supeditando el derecho a la educación a la libertad de enseñanza y de empresa, mantiene el sistema de financiamiento basado en la competencia por subsidio, fortalece a los sostenedores consagrando el lucro” (Assaél et al, 2015, p. 342). De esta manera, los cambios estructurales necesarios para la mejora del sistema educativo se torna imposibilitado por una Constitución que protege la educación de mercado, traspasa la responsabilidad de la educación a las familias y otorga un trato desigual entre lo público y lo privado.

## 2. *¿Deserción o abandono escolar?*

Antes de adentrarnos en el proceso de abandono y los factores endógenos y exógenos involucrados, debemos establecer primero qué entendemos por abandono escolar. Al revisar la literatura sobre abandono escolar del sistema regular, podemos apreciar que algunas investigaciones utilizan el término deserción como sinónimo. Sin embargo, no diferenciar ambos términos podría afectar la comprensión del mismo y por ende “obstaculizar el diseño de adecuados programas institucionales para atacar el problema” (Ramírez, 2016, p.1). De esta manera, surge la importancia de profundizar en el significado que se le ha atribuido a ambos términos desde la literatura empírica, lo cual además nos facilitará posicionar la presente investigación desde un enfoque que complejiza el

fenómeno del abandono escolar, y así evitar simplificarlo como la mera interrupción en la trayectoria escolar de una persona.

En primer lugar, el concepto *deserción* se ve tensionado al ser adquirido del lenguaje militar, estableciendo la deserción como el acto voluntario de dejar una institución (Goicovic, 2002). Si trasladamos este acto fuera del contexto militar, la deserción puede ser comprendida como la desincorporación voluntaria de estudiantes de un establecimiento educativo en cualquiera de sus niveles (Ramírez, 2016). Desde este enfoque, la deserción sería un problema que “se ubica en el individuo y se comprende la salida del sistema educativo desde las características del sujeto desertor y/o desde su contexto extraescolar (social y familiar)” (Cortés y Concha, 2016, p. 20). Es decir, desde este enfoque se individualiza el problema atribuyendo sus causas a la persona y su contexto.

En segundo lugar, encontramos un enfoque el cual investiga las causas de la deserción como un problema que se origina a partir de múltiples causas, atribuyendo la responsabilidad no solo al individuo y su contexto, sino también al sistema educativo y a ciertas prácticas y/o dinámicas de exclusión en su interior. En el trabajo de Sepúlveda y Opazo (2009), que analiza los datos de deserción provenientes del Departamento de Estudios y Desarrollo del Mineduc 2006-2007, se establece que “la propia dinámica y estructura del sistema educativo, los actores que forman parte de este y el tipo de interacciones que se promueven, confluyen como factores responsables entre los elementos que favorecen el proceso de deserción educativa.” (p. 129). Lo anterior lleva a cuestionar el acto voluntario que implica el concepto “deserción escolar”, además del posible enfoque reduccionista al que podría atribuir sus causas.

Una tercera forma de delimitar conceptualmente este problema, la cual está relacionada a la temporalidad de dicho fenómeno y ha sido utilizada en el análisis de datos realizados por entidades gubernamentales. Por una parte, la “deserción escolar” sería un fenómeno que tiene cierta permanencia en el tiempo, que incluso puede llegar a ser definitivo. En cambio, el término “abandono escolar” es utilizado para referirse a estudiantes que no terminan el año académico y no se tienen claridad si su retiro es temporal (incorporándose el siguiente año) o si se prolongará en el tiempo (Centro de Estudios Mineduc, 2013). Si categorizamos la desincorporación de la educación regular en términos de temporalidad, la presente investigación se enmarca bajo el término de *abandono escolar*; esto considerando a los participantes: jóvenes que abandonaron la educación

regular y continuaron sus estudios en la modalidad EPJA inmediatamente después del abandono. Además, debido a las posibles prácticas de exclusión originadas en establecimientos de educación regular descartamos el abordaje del abandono escolar como un acto voluntario de los jóvenes que transmite el concepto *deserción*, y nos ceñiremos al posicionamiento de comprender el abandono desde la amplitud de los posibles factores que se conjugaron en el proceso.

### 3. Factores de abandono escolar

A continuación abordaremos los resultados y conclusiones de diversas investigaciones sobre el abandono escolar en Enseñanza Media regular (también ‘secundaria’ en algunas investigaciones). Dichas investigaciones exponen los distintos enfoques en los que se posicionaron los investigadores para analizar este fenómeno. Esta revisión nos entregará luces sobre el proceso de abandono experimentado por jóvenes desde su apreciación personal, y en algunos casos, desde la apreciación de familiares (padres principalmente) y de profesores; a partir de los factores (y los marcos interpretativos en los que han sido englobados) que presentaremos a continuación, podremos generar nuestro instrumento de investigación.

#### Categorización de los factores de abandono

En primer lugar, la literatura sobre el abandono escolar coincide en que este problema deriva de la confluencia de un amplio espectro de causas. En ciertas investigaciones, los hallazgos en torno al abandono escolar han permitido crear dimensiones y categorizar los factores envueltos en el proceso, facilitando así la comprensión de su desarrollo.

En primer lugar, Doll et al., (2013) logró englobar los factores de abandono en tres categorías: factores push, pull y fall out. En el primer caso, los factores push out se originan en la escuela y de cierta forma expulsan al estudiante como resultado de una consecuencia. Aquellos factores push out que emergen de la escuela son notas insuficientes, bajas expectativas de los profesores hacia el desempeño del estudiante, no llevarse bien con los profesores y/o compañeros, suspensión, expulsión (o riesgo de ser expulsado), inasistencia y no sentirse a salvo en el establecimiento. Las causas push out no relacionadas con la escuela son los problemas de consumo como alcohol y/o drogas. Por otra parte, los factores pull out atraen al joven fuera de la escuela. Algunos ejemplos de carácter familiar son matrimonio, embarazo, necesidad de apoyar a sus familias (en cuidados o económicamente). Fuera de la familia encontramos causas como trabajo, viajes, entrar al ejército,

unirse a pandillas. Finalmente, los factores fall out son circunstancias que ni la escuela ni el estudiante pueden remediar y producen una desconexión gradual entre el joven y sus actividades o responsabilidades escolares. Entre ellos encontramos malos hábitos de estudio, disgusto por la escuela, no sentirse parte de la escuela, tener padres desinteresados en su educación, dificultad para ajustarse a la rutina escolar, falta de un lugar adecuado para estudiar, abandonar la escuela porque sus amigos lo hicieron, desinterés en aprender, bajas expectativas de los estudiantes en cuanto a los beneficios de la educación, lejanía entre la escuela y el hogar. Como los factores pull y fall out se producen por el agenciamiento del estudiante, puede existir confusión entre ambas categorías, no obstante los autores aclaran que los factores pull out tienen un objeto distinto que funciona como una atracción/distracción que buscan los estudiantes, lo que lleva a la deserción, mientras que los factores fall out carecen de esta atracción/distracción (Doll et al., 2013, p.2).

En segundo lugar, estudios como el de Acuña (2013) logró categorizar los factores de abandono en *escolares* y *no escolares*. Entre los factores de abandono escolares, es decir, que estaban relacionados de alguna forma con experiencias y situaciones ocurridas en el centro educativo se encuentran: no comprender el contenido de las asignaturas, tener problemas con profesores, no entender al profesor cuando explica y falta de motivación. Cabe señalar que los factores escolares fueron los que mayormente fueron seleccionados por los participantes de la investigación. Por otro lado, entre los factores no escolares, es decir, que no estaban relacionados con la escuela, se encontraron: tener que trabajar, asumir responsabilidades parentales, no tener tiempo para estudiar o que la familia lo haya retirado de la educación regular.

Siguiendo la misma línea de categorización de los factores involucrados en el proceso de abandono, entre aquellos que emergen del individuo y sus relaciones, de aquellos que se generan en el exterior y de la cual el individuo no tiene control, encontramos el estudio empírico de Hernández y Romero (2019) que logró categorizar los factores de abandono escolar temprano (AET) en dimensiones endógenas y exógenas. La investigación cualitativa incluyó la revisión de estudios empíricos, además de fuentes propias con técnicas cualitativas, como historias de vida (24 participantes entre ellos hombres y mujeres de 18-34 años), entrevistas semiestructuradas (16 profesionales de la educación) y un grupo de discusión con los jóvenes. Esta variedad de métodos y fuentes tuvo como propósito evitar posibles sesgos en el análisis del proceso de abandono derivado de los informantes (padres, estudiantes, profesionales y docentes). Los resultados

obtenidos fueron comparados con causas recopiladas de 27 estudios que abordaban el abandono escolar, esto les ayudó a identificar factores emergentes que no estaban presentes en dichos estudios ampliando el conocimiento de los factores implicados en el abandono escolar. Respecto a las dimensiones, los investigadores categorizaron factores endógenos, es decir, dimensiones atribuidas al individuo, como la dimensión personal (capacidades y aspiraciones) y relacional (familia, grupo de iguales, contexto). Por otro lado, factores exógenos que no dependen del individuo y tienen un origen exterior, como la dimensión estructural (económico-laboral) e institucional (política socioeducativa, centros escolares, profesorado) (Hernández y Romero, 2019). La siguiente tabla adaptada del trabajo realizado por Hernández y Romero (2019) sintetiza los factores endógenos y exógenos identificados desde las historias de vida y grupos de discusión de los participantes:

Tabla 1

*Factores endógenos y exógenos de abandono*

<b>Factores endógenos de abandono escolar</b>	
<b>Personales</b>	
Ámbito	Factores identificados en historias de vida y grupos de discusión
<i>Capacidades</i>	<i>Capacidad intelectual, nivel cognitivo</i>
	<i>Estado de salud y discapacidad</i>
<i>Aspiraciones</i>	<i>Motivación e interés en el estudio</i>
	<i>Expectativas sociales y laborales</i>
<b>Relacionales</b>	

Ámbito	Factores identificados en la historia de vida y grupos de discusión
<i>Familia</i>	<i>Capital cultural de la familia</i>
	<i>Expectativas familiares</i>
	<i>Desestructuración familiar</i>
	<i>Quiebra y pérdida de familiares</i>
<i>Iguales</i>	<i>Modelo de referencia de Abandono Escolar Temprano</i>
	<i>Bajo rendimiento</i>
	<i>Conflictos/inadaptación</i>
	<i>Adicciones y delincuencia.</i>
<i>Contexto</i>	<i>Entorno social</i>
<b>Factores exógenos de abandono escolar</b>	
<b>Estructurales</b>	
Ámbito	Factores identificados en la historia de vida y grupos de discusión
<i>Social</i>	<i>Grupo social estigmatizado/etiquetado</i>

	<i>Pérdida de valor social de los estudios</i>
<i>Económico</i>	<i>Auge/crisis económica</i>
	<i>Desempleo y precariedad laboral</i>
<b>Institucionales</b>	
Ámbito	Factores identificados en la historia de vida y grupos de discusión
<i>Centro escolar</i>	<i>Medidas directivas contra fracaso</i>
<i>Profesorado</i>	<i>Bajas expectativas para algunos grupos</i>
	<i>Baja motivación/implicación</i>
<i>Política socioeducativa</i>	<i>Modelo educativo desmotivador</i>
	<i>Baja flexibilidad curricular</i>
	<i>Deficiente atención a la diversidad Sistema no inclusivo</i>
	<i>Dificultades en transición entre etapas</i>

Nota. Adaptado de “Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa” por M. Hernández y E. Romero 2019, *Educación XXI* 22(1), p. 263-293.

Los factores de abandono escolar que surgen de la investigación de Hernández y Romero (2019) son diversos y varían de persona a persona, esta característica hace que el abandono escolar sea un problema difícil de predecir. A continuación profundizaremos en los factores de abandono

endógenos y exógenos a partir de investigaciones nacionales e internacionales que nos ayudarán a entender los ámbitos del abandono escolar (personal, relacional, estructural e institucional), para así acercarnos a la comprensión de las causas que comúnmente lleva a los jóvenes a abandonar la educación regular.

### 3.1. Factores endógenos

Personal: *Capacidades*

Entre los factores pertenecientes a la dimensión personal descritos por Hernández y Romero (2019) encontramos discapacidades físicas y mentales, hábitos de estudio, rendimiento académico y la motivación hacia el aprendizaje. No obstante, la motivación (o falta de esta) sería determinante en el abandono escolar temprano, a pesar de que los jóvenes puedan contar con el apoyo familiar y del centro escolar. Desde la mirada de Morentin y Ballesteros (2018), la falta de motivación formaría parte del desenganche educativo, proceso progresivo que durante la trayectoria escolar contempla ámbitos emocionales (sentido de la no pertenencia) y académicos (percepción de inutilidad del aprendizaje y aprendizaje poco significativo que no circunscribe a los intereses de los jóvenes).

Una característica en común que ha quedado en evidencia en la revisión de la literatura, y que sigue la línea de factores de abandono del ámbito personal, es el rezago escolar. Según Richards (2017) el rezago escolar es la antesala del abandono debido a que quienes abandonan tienen como característica común al menos un año de rezago. Esta medida se podría considerar como una ventaja para quienes toman el mismo nivel, ya que el contenido no sería nuevo. Sin embargo, a partir de los hallazgos de Fernández et al. (2010) vemos que la repetición se traduce en aburrimiento lo cual se transforma en un motivo más para abandonar. Asimismo, esta medida deja en evidencia su ineficacia al descalificar y estigmatizar a los estudiantes, esto ya que al repetir un curso con compañeros de menor edad se profundiza la sensación de incapacidad que aumenta las ganas de abandonar los estudios (Fernández et al., 2010) .

De acuerdo a la investigación de Herrera (2020) el rezago escolar es multicausal, es decir, influyen factores sociales, culturales y psicológicos y se concentra mayormente en los niveles de educación media. Además, este fenómeno se observa en la población de estudiantes que pertenecen a hogares pobres y que asisten a escuelas de zonas urbanas. La investigación expone también la estrecha

correlación entre rezago y abandono escolar, siendo decisivo en el logro o fracaso de trayectorias educativas. En el caso del abandono, vemos que puede producir el ingreso prematuro al mundo laboral manteniendo las condiciones de marginación, la segregación social y la pobreza (Herrera, 2020). A pesar de esto, en la actualidad no existen programas que aborden el rezago, ya que el foco de las políticas educativas está puesto tanto en evitar el abandono como en fomentar la asistencia a la escuela (Herrera, 2020).

#### Personal: *Aspiraciones*

La falta de expectativas y aspiraciones futuras se instala como un factor de abandono, por lo que, para lograr identificar si están presentes entre jóvenes que abandonan la Enseñanza Media regular es imprescindible comprender la formación de ambas en los jóvenes. Al revisar la literatura sobre expectativas de estudiantes que han abandonado la educación regular, hemos encontrado que este término ha sido utilizado por algunos autores indistintamente como sinónimo del concepto “aspiraciones educativas”, por lo que consideramos primordial en primer lugar distinguir ambos términos. Por un lado, Guerrero (2014) explica que las aspiraciones se refieren a un escenario futuro ideal que crea un individuo, pero que carece de un plan concreto para cumplir dicho escenario. De manera contraria, las expectativas son un escenario futuro que contiene más posibilidades de ser logrado, esto porque supone un plan concreto y realista. Si comparamos las aspiraciones educativas de las expectativas educativas, encontramos que las primeras podrían ser el deseo de una persona de alcanzar cierto nivel educativo, y lo segundo sería el compromiso que se propone una persona de alcanzar cierto nivel educativo considerando las oportunidades, preferencias personales, recursos económicos y soporte familiar disponibles para lograr dicho compromiso (Guerrero, 2014).

Entre las investigaciones que abordan las expectativas educativas de jóvenes encontramos los resultados de Raczynski (2011). Se pudo constatar que una parte de los estudiantes de 8° y 1° medio no se cuestionan ni piensan en su futuro y que los estudiantes configuran sus expectativas sobre la enseñanza media principalmente desde la transmisión de expectativas de los profesores de Enseñanza Básica, y éstas se complementan con la visión que transmiten sus familiares a través de sus experiencias. En las entrevistas a profesores de educación básica se encontró que motivan a sus estudiantes para que continúen con sus estudios de enseñanza media, y así “superarse” y “salir adelante” (Raczynski, 2011). La alta valoración que los jóvenes atribuyen a la finalización de

Enseñanza Media, contiene un sentido instrumental de la educación, siendo considerada como una fuente de oportunidades futuras y una condición para continuar sus estudios o acceder a un buen puesto laboral. Además, las expectativas de los jóvenes están marcadas por el temor al fracaso y el incumplimiento de las aspiraciones a futuro.

El sentido instrumental de la Enseñanza Media también está presente en jóvenes que abandonaron la educación regular y continuaron sus estudios en la modalidad EPJA. Encontramos también la investigación de Espinoza, et al. (2018) con adolescentes que abandonaron la enseñanza regular pero que continuaron sus estudios en la modalidad EPJA. Estas se inclinan en mayor medida a una racionalidad instrumental, es decir, sus expectativas se asocian a la inserción laboral exitosa. En menor medida los estudiantes exponen expectativas relacionadas al desarrollo de habilidades blandas y sociales (Espinoza et al., 2018).

Lo anterior muestra una alta valoración de los jóvenes hacia los estudios medios, con miras hacia la continuidad de estudios superiores. Respecto al tipo de educación que se encuentra entre las expectativas de los jóvenes, existe una clara diferencia entre estratos económicos. El estudio de Sepúlveda y Valdebenito (2014) se propuso conocer las aspiraciones de futuro y el proyecto educativo laboral de estudiantes secundarios de la región Metropolitana. Considerando la estratificación en el sistema educativo chileno, los investigadores tomaron en cuenta el nivel socioeconómico de los establecimientos para el procesamiento de los resultados. Lo anterior fue en base a la caracterización socioeconómica promedio de las familias de los participantes que establece el Ministerio de Educación a través de la prueba SIMCE, lo que resultó en 8,8% jóvenes de nivel socioeconómico bajo, 34,5% medio-bajo, 19,8% medio, 19,7% medio-alto y 11,5% alto. Los resultados muestran que el 7,7% de los encuestados se incorporarán al mundo del trabajo inmediatamente después de terminar la enseñanza media, y no tienen aspiraciones de continuar estudios post-secundarios, estos pertenecen a los estratos socioeconómicos bajo y medio-bajo principalmente. Asimismo, el 57,8% de los jóvenes pretende terminar una carrera universitaria, de estos el 90% corresponde a estudiantes del nivel socioeconómico alto. Por otro lado, el 21,2% terminaría una carrera técnico profesional, en su mayoría jóvenes del estrato socioeconómico bajo y medio-bajo. En menor medida (4,5%) optarán por una carrera militar o policial, mientras que un 6,1% manifestó no tener proyectos futuros claros. Una parte importante de los jóvenes de los estratos medio-bajo (85,9) y bajo (75,6) evidencian una trayectoria no lineal en sus expectativas

laborales y educativas, es decir, pretenden realizar ambas actividades al mismo tiempo o realizarlas de forma intercalada, esto se explica por la incertidumbre del ingreso a una carrera post-secundaria y por la imposibilidad de financiamiento inmediato de la carrera que elijan, generando en los jóvenes la necesidad de desempeñarse en trabajos remunerados, proyectando a la vez una trayectoria educativa postsecundaria más larga. En sentido opuesto, alrededor del 20% de los jóvenes del nivel socioeconómico alto trabajaría y estudiaría. El acceso a becas dirigidas a jóvenes por su buen rendimiento académico y puntaje obtenido en la PSU, sería una solución para aquellos jóvenes que no pueden costear su carrera, por ese motivo, los investigadores preguntaron por la autopercepción de capacidades personales, mostrando notables diferencias por nivel socioeconómico. Así, vemos que sólo el 13,1% de los jóvenes del nivel socioeconómico bajo cree que obtendría más de 600 puntos en la PSU, versus el 87% los jóvenes de nivel socioeconómico alto que cree superará los 600 puntos. Un detalle que podemos apreciar es el exceso de optimismo de jóvenes de niveles socioeconómicos medio-alto y alto, superando en más de 30 puntos la tendencia de resultados obtenidos en los últimos resultados PSU. Cabe señalar que para los jóvenes de estratos bajos obtener puntajes bajos en la PSU no influye en sus aspiraciones de continuar los estudios post-secundarios, ya que el prestigio institucional no aparece como un criterio determinante, esto porque visualizan entre sus opciones universidades no selectivas para cumplir sus aspiraciones educativas, es decir, universidades e institutos profesionales que no exigen puntaje PSU. Por último, a partir de los resultados obtenidos de la investigación se rescata que el “origen social y el capital sociocultural disponible, evidenciaría una tendencia a la reproducción de la segmentación propia de los establecimientos educacionales donde estos estudiaron” (Sepúlveda y Valdebenito, 2014, p. 21).

Similares resultados se obtuvieron en la investigación de Silva (2016) que indaga el nivel de expectativas de los jóvenes de niveles socioeconómicos bajo y medio-bajo, encontrando altas expectativas educativas. En Silva (2016) se adopta un enfoque evolutivo contextual, es decir, la mirada del desarrollo de un individuo desde su interacción con el contexto, para así abordar la relación de ciertas dimensiones del self adolescente (específicamente la autorrepresentación y nivel de expectativas) y sus variaciones de acuerdo a las características residenciales. En esta línea, la autora reflexiona sobre cómo el déficit urbano habitacional y la pobreza podrían influir en la conformación de la identidad juvenil. El vivir en contextos de viviendas empobrecidas, conlleva desventajas que involucran la falta de equipamiento y servicios, sumado a la carencia de espacios

para el desarrollo en ámbitos como la participación social que permitan el descubrimiento de sus intereses, ejercicios de roles, generación de expectativas de logro y relaciones que apoyen ámbitos como la autovaloración, el desarrollo del self y la constitución de una identidad social positiva. Así, las personas que pertenecen a grupos sociales estigmatizados o desvalorizados, posiblemente se vean mermados en su autorrepresentación al compararse con grupos externos de mayor prestigio. No obstante, los hallazgos del estudio muestran una autorrepresentación de los jóvenes de ambiente residencial regular y bajo, medianamente positiva y elevadas metas futuras tanto educacionales como laborales; sólo varió el tipo de educación y la temporalidad de las carreras, lo cual estaría ligado con la concepción cortoplacista de jóvenes de vecindarios pobres para afrontar necesidades económicas. Entre las razones de estos resultados se descubrieron microambientes protectores como la familia y el colegio. Por un lado, las prácticas positivas de los padres inciden en las expectativas de los jóvenes, entre ellas el monitoreo y responsividad. Por otro lado, las actividades extraprogramáticas y el apoyo psicológico que ofrecen las escuelas también aportarían en la autopresentación de los jóvenes y la orientación de metas educacionales y laborales. A pesar de los resultados positivos encontrados por Silva (2016), se debe considerar que la muestra no incluyó familias de extrema precariedad y hacinamiento, ni jóvenes que abandonaron la educación regular.

En contraste a los hallazgos en Chile sobre las altas expectativas de los jóvenes, encontramos el trabajo realizado por Fernández et al. (2010) que muestra la pérdida de valor instrumental de la educación entre jóvenes que abandonaron la educación regular en España, lo cual sería el resultado del desenganche generalizado de los jóvenes hacia actividades escolares. Esto se originaría en la visión de los jóvenes del abandono escolar como una transición hacia la vida adulta, y la formación escolar como un momento en sus vidas de menor importancia. Muchos jóvenes se preguntan si el esfuerzo vale la pena, esto al reconocer que los diplomas en la actualidad no les garantiza la movilidad social. En su explicación de cómo se produce el abandono escolar aparecen causas como empleo, el cambio de estudios, el rechazo explícito a estos y la sensación de imposibilidad para realizarlos.

#### Relacional: *Familia*

La investigación de Calderón et al. (2016) estableció como razón principal del abandono factores relacionados al descuido de padres o tutores en temas educativos. La diferencia entre los jóvenes entrevistados que abandonaron sus estudios obligatorios y sus compañeros que no interrumpieron

su trayectoria educativa, fue que en el caso de los primeros se identifica un traspaso total de responsabilidades escolares por parte de las familias. Teniendo en consideración el carácter exploratorio de la investigación, los autores infieren que el bajo compromiso de las familias en aspectos como la asistencia a clases, produjo que los jóvenes sintieran menos presión de asistir, lo que luego de un tiempo terminó en el abandono.

Similares resultados respecto a las familias de jóvenes que abandonaron la escuela aparecen en el trabajo de Richards (2017). Algunas de las familias explicaban que “sus hijos se fueron de la escuela cuando no tuvieron como apoyarlos” (Richards, 2017, p. 198), refiriéndose al apoyo en el cumplimiento de deberes académicos lo que podría estar vinculado al bajo capital cultural de las familias. Respecto a lo anterior, cabe señalar que la estructura familiar contemporánea, más allá de preocuparse de transmitir el patrimonio económico y moral a los jóvenes, estaría privilegiando la construcción de la identidad “con lo cual la relación formativa se ha convertido en una dinámica de dos: el liceo y el joven” (Goicovic, 2002, p. 16). Esta dinámica también podría explicar el descuido de padres en actividades y responsabilidades escolares de sus hijos observada en investigaciones sobre abandono. Por último, los hallazgos expuestos en Beltrán et al. (2013) coinciden en la falta de apoyo y el bajo capital cultural (años de estudio) de las familias de jóvenes que abandonan la escuela. Sumado a dichos factores lograron identificar violencia intrafamiliar y el factor de la disgregación familiar (jóvenes que viven con uno de los padres, familiares u otros) entre quienes abandonaron la escuela.

Relacional: *iguales*

En relación a los problemas de disciplina, los investigadores Fernández et al. (2010) estimaron que este afecta al 28% del total de jóvenes que abandonaron la educación regular en España. Los estudiantes que recibieron medidas disciplinarias presentan trayectorias de fracaso escolar parecidas, sin importar la gravedad del problema disciplinario. No obstante, la poca cantidad de registros disciplinares en los expedientes revisados no significa que el problema no se encuentre presente en las escuelas, sino que pudieron pasar desapercibidos por el centro hasta que se convirtieron en un asunto grave. Si nos trasladamos a experiencias en Chile, encontramos que los jóvenes expulsados y sus familias comienzan un peregrinaje para encontrar una nueva escuela, debiendo enfrentar muchas veces la respuesta negativa de las escuelas que no los aceptan por sus antecedentes disciplinarios (Espinoza et al., 2014).

Por otro lado, un clima escolar que presenta situaciones de bullying o burlas de pares se transformaría en un factor de abandono escolar. Esto fue descubierto por Cornell et al. (2013) sobre el impacto potencial de la victimización por pares, descubriendo una estrecha relación con el abandono. Para comprender la problemática del bullying y la violencia escolar resulta necesario conocer sus diferencias y formas en que puede ser identificado en establecimientos educativos. En primer lugar, la violencia escolar se trata de conflictos ocasionales, aislados y poco frecuentes entre los estudiantes que pueden incluir el uso de la fuerza física o generar daño emocional (Mendoza, 2015). Por otro lado, el bullying o acoso escolar contiene ciertos criterios para ser identificado y distinguido de la violencia escolar, como por ejemplo:

Tabla 2

*Criterios del acoso escolar/ bullying*

Desequilibrio	Existe un desequilibrio de poder económico, social o físico, entre el agresor y la víctima.
Persistencia	No es una situación aislada, sino de episodios repetidos de violencia contra un compañero en particular, por lo que la agresión se hace sistemática, deliberada y repetida.
Conductas de maltrato	Los ataques del acosador dañan a la víctima, a través del maltrato físico, emocional o sexual.

Nota. Adaptado de “Bullying: los múltiples rostros del abuso escolar,” por B. Mendoza, 2015, Editorial Brujas.

Una conducta es considerada como bullying cuando cumple, al menos, tres de los siguientes factores:

- la víctima se siente intimidada
- la víctima se siente excluida

- la víctima percibe al agresor más fuerte
- las agresiones son cada vez de mayor intensidad
- las agresiones suelen ocurrir en privado

Sumado a lo anterior, Mendoza (2015) explica que el bullying se desarrolla bajo la “ley del silencio”, es decir, además del acosador o bully y la víctima, existen otros estudiantes que toman el rol de espectadores de los episodios de agresiones. Los espectadores “guardan silencio por temor a las represalias, no porque perciben el problema como algo ajeno a ellos en el que no deben participar, demostrando que no sienten empatía por las víctimas” (Mendoza, 2015, p.7). El bullying ha podido ser clasificado en 3 tipos: 1) el maltrato físico, que implica golpear a otra persona con cualquier parte del cuerpo (patadas, puñetazos, palmadas en la nuca) o con objetos, empujar, pellizcar, escupir, robar, esconder cosas, romper cosas de otra persona de manera no accidental, amenazar con armas 2) el maltrato verbal, que produce daño emocional y comprende amedrentar, denigrar (humillar, poner apodos o nombres despectivos que describen rasgos físicos del otro como su vestimenta o aspecto físico), burlarse, insultar, hablar mal de otros (dar una opinión negativa sobre otra persona cuando no se encuentra presente) y 3) el maltrato psicológico o indirecto, que se trata de acciones que excluyen socialmente a una persona del grupo, encerrar a una persona en una sala de clases, ignorar, no dejar participar, aislar o marginar, desprestigiar o difamar (esparcir rumores maliciosos).

Otra forma de acoso escolar es el *cyberbullying*, el cual se trata del uso de aparatos informáticos para causarle daño constante a otro estudiante (normalmente en el anonimato). Algunos ejemplos de cyberbullying son: hostigamiento, persecución, denigración, violación a la intimidad, exclusión social (se excluye a la víctima de grupos de red) y suplantación de la identidad (Mendoza, 2015).

### 3.2 Factores exógenos

Institucional: *Profesorado*

Respecto al nexo entre docentes y el abandono escolar, Raczynski (2003) identificó factores protectores y expulsores que ellos mismos estarían promoviendo en la relación pedagógica. De acuerdo a la percepción de los docentes sobre el abandono escolar, vemos que estos atribuyen sus causas al entorno del estudiante, como su familia y cercanos (Raczynski, 2003), restándole

responsabilidad al ámbito escolar. Se observa que los docentes promueven factores protectores, flexibilizando exigencias o entregando otro tipo de apoyos en casos de jóvenes embarazadas, estudiantes con dificultades económicas o cuyas familias atraviesan crisis. No obstante, en el caso de jóvenes en riesgo de abandono, que además cuentan con problemas de rendimiento y/o asistencia, los docentes no brindan el mismo apoyo, llegando incluso a transformarse en un factor expulsor.

El aspecto relacional entre estudiantes y profesores muestra matices, lo que vemos reflejado en los relatos tanto positivos como negativos en la experiencia educativa de jóvenes. En el estudio de Espinoza, et al. (2014) los jóvenes expresaron situaciones que se caracterizan por ser conflictivas y distantes, así como también de cariño y protección. Además, se descubrieron situaciones en que los jóvenes relatan haber sido víctimas de algún tipo de maltrato, ya sea físico o psicológico/ sistemático u ocasional por algún profesor en su trayectoria escolar; en algunos casos el conflicto escaló ocasionando agresiones por parte de los jóvenes hacia los docentes. Por una parte, los resultados de Espinoza et al. (2014) muestran que los procesos de abandono escolar marcados por conflictos entre el estudiante y profesor/es o directivo/s, reflejan la distancia que existe entre la cultura juvenil y la cultura escolar existente en el sistema educativo chileno y que dificulta la construcción de relaciones de confianza y cercanía con adultos significativos en la escuela.

Continuando con la idea anterior, la autora Julio-Maturana (2017) se refiere a los obstáculos en la relación pedagógica entre el estudiante y el docente y su incidencia en el abandono escolar temprano desde un enfoque identitario; la autora explica que estos obstáculos entorpecen la reconfiguración de la identidad de los estudiantes lo cual tiene directa relación con el efectivo aprendizaje dentro de la escuela. El artículo comprende la identidad como proceso continuo y permanente que se re-significa a medida que la persona aprende de prácticas situadas al participar de distintas comunidades a lo largo de su vida, produciendo que otros incidan en su identidad como individuo y ser social, al mismo tiempo que éste incide en la identidad de otros. Un ejemplo de los procesos participativos, que sirve de mediador en la construcción de la identidad de aprendiz, son los artefactos culturales como el lenguaje, la comunicación y los vínculos afectivos que forman parte intrínseca de cada comunidad (Julio-Maturana, 2017). Cabe señalar que niños y niñas son legítimos aprendices antes de entrar a la escuela, con sus familias, en un ambiente protegido donde ya conocen sus roles. Al comenzar sus trayectorias educativas y nuevas interacciones con pares,

profesores, asistentes, etc., ellos asumen un nuevo rol y resignifican su identidad de aprendiz, que se articula siguiendo un currículum escolar/cultural que les es desconocido. De acuerdo a Julio-Maturana (2017) “según sea esta experiencia de tránsito en la nueva comunidad, más obstaculizadora o facilitadora de su participación en ella, será también la posibilidad de reconfigurar la identidad de aprendiz y por ende de continuar con su trayectoria de aprendizaje” (p. 113). En la experiencia escolar, la autora establece la relevancia de la vivencia de las emociones y la afectividad en la relación pedagógica, y cómo esto se transforma en un obstáculo cuando se disocian de la cognición. En otras palabras, afectividad e intelecto están intrínsecamente relacionados, siendo la emoción el motor del aprendizaje, que al no experimentarse “las interacciones dejan de ser relaciones sociales, la convivencia se deteriora, los niños comienzan a “enfermarse o marchitarse”, van alterando su desarrollo y dejan de sentirse legitimados por los otros y también por sí mismos, en tanto persona y aprendiz” (Julio-Maturana, 2017, p.124). Para aumentar las posibilidades de completar exitosamente trayectorias de aprendizaje escolar es necesaria la reciprocidad del vínculo profesor-estudiante, lo cual se lograría aumentando los grados de participación. Esto otorgaría a los estudiantes “mayores posibilidades de aprender, desarrollarse y construir una identidad de aprendiz legitimada y con ello aumentan las posibilidades de concluir trayectorias de aprendizaje escolar” (Julio-Maturana, 2017, p.123). En otras palabras, mientras menor sea la participación y/o la experiencia afectiva en la relación pedagógica, disminuye la posibilidad de que el estudiante finalice su trayectoria de aprendizaje escolar.

En cuanto a la práctica pedagógica, Beltrán et al. (2013) exponen que el docente se transformaría en un factor expulsor cuando el nivel de compromiso con su práctica pedagógica es bajo, lo que incide directamente en su desempeño en el aula, así como también en la relación pedagógica con sus estudiantes. De acuerdo a los autores el bajo compromiso se caracteriza por la poca claridad en las instrucciones, nivel inadecuado de instrucción, clases poco estructuradas, falta de incentivo hacia sus estudiantes, estrategias didácticas poco variadas, enseñanza descontextualizada, implementación insuficiente del currículum, desconocimiento de conceptos educativos complejos (Beltrán et al., 2013). A su vez, la incapacidad pedagógica del docente para abordar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes pueden llegar a generar el desenganche de los contenidos, lo que a su vez hace que los jóvenes formen bajas expectativas escolares a futuro produciendo condiciones que aportan en el proceso de abandono escolar. Similares resultados fueron encontrados por De la Cruz y Matus (2019) quienes estiman que “la actitud, la disposición y las expectativas de los

docentes hacia los estudiantes juegan un papel vital en el enganche con la educación” (p. 19). En las entrevistas con jóvenes que abandonaron sus estudios obligatorios pero que retornaron a escuelas de segunda oportunidad en México, descubrieron que “la interacción con docentes apáticos y desinteresados reproduce ese mismo desgano en los estudiantes y lacera la confianza que estos pueden tener por la educación. Este factor se asocia con los indicadores de reprobación y ausentismo” (p. 20). A su vez, los jóvenes entrevistados percibieron desigualdades en el trato de los docentes hacia ellos, lo cual, explican los investigadores, podría estar relacionado con que los docentes ponen más atención a estudiantes que se apegan a las normas y el perfil de “buen estudiante”, dejando de lado a quienes no cumplen ciertas características (entregar trabajos a tiempo, poner atención, responsables, puntuales y participativos) (De la Cruz y Matus, 2019). También se percibieron observaciones en la didáctica de los docentes, los jóvenes comentaban que las dificultades en el aprendizaje “se asumen como problemáticas individuales, mas no como carencia de apoyos por parte de la institución educativa, incluyendo la labor docente” (De la Cruz y Matus, 2019, p. 20).

Otros antecedentes sobre la interacción entre docentes y estudiantes que se observaron en el acto de enseñanza y otras circunstancias de la vida escolar, han sido entregados por Edwards, Calvo, Cerda, Gómez e Inostroza (1995). En primer lugar, existe una infantilización hacia los estudiantes respecto de los conocimientos, lo cual deriva de las bajas expectativas de los docentes ante las posibilidades de aprendizaje de los jóvenes. Según el autor, esta es una forma que los docentes tienden a utilizar para proteger a los estudiantes, bajando el nivel de exigencia, y en algunos casos, utilizando contenido más adecuado para niños que jóvenes. Respecto a la forma de enseñanza, fue identificada la transmisión de conocimientos, lo cual dificulta la construcción y apropiación del conocimiento y su vinculación con la vida cotidiana. Respecto de lo anterior, el autor explica que “el conocimiento adquiere un carácter normativo, se presenta fragmentado (sin relación entre los contenidos), reducido y desde una lógica formal y abstracta. El conocimiento se cosifica y aparece, por tanto, frecuentemente como "sin sentido" para los alumnos” (Edwards et al., 1995, p. 159). Por otro lado, la infantilización fomenta relaciones de dependencia y baja autonomía, lo cual queda expuesto, por ejemplo, al llamarles la atención, ya sea por sus modales o presentación personal, y cuando se les recrimina. En segundo lugar, el autor menciona el castigo como forma constitutiva de la interacción entre docentes y estudiantes. El castigo es una forma amenazante de interacción que ejercen los docentes, y pierde su efecto al abusar de ella. De acuerdo al autor “la relación

profesor-alumno suele transcurrir en una situación de poder que favorece al profesor. Éste recurre a diversas formas y estrategias para mantener y seguir generando ese poder que se basa en la autoridad pedagógica” (Edwards et al., 1995, p. 148). Las formas de castigo pueden ir desde la ridiculización de los estudiantes hasta la condicionalidad y la cancelación de matrícula, que se adopta en situaciones en que los estudiantes incurren contra las normas del reglamento escolar.

#### Estructural: *Económico*

En base a los factores exógenos estructurales de abandono escolar, presentaremos a continuación literatura que nos acerca a la comprensión del ámbito económico.

Entre los factores asociados al ámbito económico encontrados por Hernández y Romero (2019) es mencionada la pobreza, ser inmigrante (vinculado a un bajo nivel formativo) y la necesidad de algunos jóvenes de ayudar económicamente a sus familias. Así, algunos jóvenes se ven forzados a insertarse al mundo laboral, siendo esto el resultado del aumento del desempleo y el declive económico.

Por otro lado, estudios iniciales en Chile enfocados en características socioeconómicas proponían determinar si existía un vínculo entre el abandono escolar y el trabajo juvenil, es decir, si los estudiantes abandonan la educación regular para incorporarse al mundo laboral y así contribuir económicamente a sus familias. Sin embargo, a partir del análisis de datos CASEN (1996) dirigido por Sapelli y Torche (2004) mostró que al producirse el abandono escolar la mayoría de estos jóvenes tenía como única actividad su formación académica.

Investigaciones recientes como la realizada por Caderón et al. (2016) en la Araucanía, Chile, indican que integrarse al mercado laboral incide en el abandono escolar, pero no sería el elemento determinante en esta decisión. Así, los jóvenes con dificultades económicas tienen la capacidad de compatibilizar estudios y trabajo, desarrollando su actividad laboral los fines de semana, durante las vacaciones o por las tardes después del horario escolar.

Asimismo, en el análisis del proceso de abandono realizado por Fernández et al. (2010) se identificó como la causa principal de abandono en España en casi la mitad de los casos el rechazo hacia los estudios, mientras que para un tercio de ellos fue la incorporación al mercado de trabajo. Un gran número de jóvenes con experiencia educativa marcada por el fracaso escolar, percibe el

trabajo como un medio para dejar de perder tiempo, o como una forma de vencer el aburrimiento que les significa los estudios y el sistema educativo. El trabajo también es una forma de alcanzar la independencia del control paterno, permitiéndoles tener recursos para el ocio nocturno y el consumo. En el caso de quienes trabajan describen las malas condiciones laborales tanto por los bajos sueldos como por los horarios que dificultan su vida familiar y relaciones personales, esto sumado a la inestabilidad laboral que enfrentan. A partir de estas experiencias los jóvenes que trabajan se arrepienten de no haber obtenido una certificación, pero a pesar de la nueva valoración que tienen en torno a la educación, en algunos casos no retoman sus estudios debido a las extensas jornadas o turnos rotativos.

*Institucional: política socioeducativa*

Entre los estudios enfocados en la transición escolar encontramos el trabajo llevado a cabo por el autor Raczynski (2011) en el cual se aborda el paso de la Enseñanza Básica a la Media en estudiantes de estratos bajos. Se profundizó en las disposiciones subjetivas de los jóvenes al momento de transitar desde la Enseñanza Básica a la Media con enfoque en sus trayectorias educativas, traspaso que implicó el cambio de establecimiento escolar en la mayoría de los entrevistados. Se observó que la experiencia de traspaso “genera expectativas positivas como también ansiedades y temores, oportunidades y frustraciones, situaciones que no son neutras para su desarrollo personal, sociabilidad y rendimiento académico” (Raczynski, 2011, p.19). Entre las conclusiones del estudio podemos destacar la falta de apoyo y acompañamiento por parte de las escuelas de Enseñanza Básica en el proceso de elección de liceos. Se aprecia además, que los jóvenes de hogares de bajo capital social, cultural y económico, experimentan el traspaso de la enseñanza básica a la media con más problemas académicos y sociales. Lo anterior genera en una parte de los jóvenes que no se ajustan al traspaso, desmotivación en las tareas académicas, rendimiento insuficiente, rezago y abandono escolar (Raczynski, 2011).

Conforme a lo planteado por Tarabini (2016), desde el enfoque de la exclusión educativa, la abertura a la diversidad que promueven las escuelas se reduce a la identificación de déficits de los estudiantes que no llegan al nivel académico establecido, lo cual es abordado de forma individualizada, produciendo desigualdad en las prácticas pedagógicas enfocadas a estudiantes de bajo nivel quienes reciben menos estímulos positivos o contenidos curriculares rebajados. De acuerdo a Tarabini (2016) la exclusión es doble: “por una parte, se excluyen el resto de diversidades

existentes en los centros; por otra, se reduce dicha diversidad a su dimensión deficitaria y/o problemática en lugar de entenderla como un elemento inherente de la vida de los centros” (p. 5). Quienes abandonan también atribuyen su decisión a otras formas de exclusión que se producen dentro de la escuela (Ballesteros y Morentin, 2018), como ciertos casos en que no se entrega apoyo especializado a quienes presentan dificultades en el rendimiento académico. La exclusión estriba además en situaciones en que a los estudiantes se les expulsa de la sala, debiendo pasar tiempo en pasillos y bibliotecas (Ballesteros y Morentin, 2018).

#### 4. Jóvenes

Para abordar los objetivos de la presente investigación y lograr un mejor acercamiento al sujeto de estudio, nos propusimos revisar literatura que nos permita comprender el mundo de los jóvenes y principales conceptos en torno a ellos, los cuales tendremos en consideración al momento de analizar sus relatos.

En primera instancia, la reflexión de Duarte (2000) nos muestra su mirada sobre el mundo juvenil y logra identificar distintos significados utilizados por las sociedades respecto al término *juventud*. Algunos de ellos conciben la juventud como: una etapa vital de madurez fisiológica; un grupo social definido por un parámetro etario; una actitud ante la vida (alegre, jovial, emprendedor, todas actitudes definidas por el mundo adulto) o bien como un período para probar nuevas experiencias (pero sin cruzar los límites sociales). Ninguno de estos significados consigue conceptualizar apropiadamente lo juvenil, puesto que no reconoce las diversas significaciones con las que éste surge o se expresa. Sumado a lo anterior, la perspectiva adultocéntrica del término juventud, al no considerar la posición de los propios jóvenes sobre su autopercepción o de cómo son percibidos por otros, homogeneiza, estigmatiza e idealiza el complejo juvenil (Duarte, 2000). Bajo esa tesitura, resulta infructuoso para la construcción de nuevas miradas referirnos a la juventud como un complejo indivisible y estático en el tiempo, pues no existe una sola juventud, sino expresiones plurales de juventudes. Entendemos que las juventudes son grupos sociales con especificidades que ameritan contextualización, y que se sitúan en un tiempo histórico e intentan resolver el desafío identitario. A modo de reflexión, Duarte (2000) expresa que en tiempos venideros, la vinculación real con las juventudes es esencial para lo cual será necesario construir una comprensión humanizada de los jóvenes, lo cual requiere abandonar las perspectivas rígidas, reduccionistas y adultocéntrica con las que se ha entendido el complejo juvenil, y la integración de ejes temáticos

que engloban la tensión existencial y faciliten los modos de expresarse y las formas de participación social de las juventudes.

El artículo de Redondo (2000) "*La condición juvenil: entre la educación y el empleo*" publicado en el año 2000 muestra la problemática en la organización de la sociedad en occidente en ámbitos tecno-económicos, políticos y culturales. Esta coyuntura desfavorecedora toma como principal blanco a los jóvenes, a quienes se les impide el desarrollo en sus dimensiones socioeducativas. Según Redondo (2000) ser joven no se explica por la pertenencia a un grupo social de características específicas o por ser parte de una determinada clase social homogénea, sino por su condición social, es decir, es una etiqueta más bien sociológica que biológica. El límite de la juventud es impreciso, de hecho, en todas las clases sociales la condición juvenil ha sido alargada como consecuencia de la organización actual del trabajo: es la cesantía juvenil la que ha prolongado indefinidamente el período de aplazamiento de responsabilidades adultas (Redondo, 2000). Esta prolongación supone un riesgo que afecta principalmente a las clases más bajas que no trabajan ni estudian, condenándolos a la cesantía y a transitar en trabajos precarios. La cesantía juvenil y la ausencia de garantía social para los jóvenes son consecuencias de una educación que está al servicio del éxito del sistema, no de la persona. Dicho de otra manera, el sistema de enseñanza falla en su misión de integrar al joven en la sociedad al actuar a favor de una democracia estatista y burocrática, y en desatender casi completamente la tarea de constituirse como un espacio que propicie valores personales en los jóvenes, la construcción de identidad y el autodescubrimiento (esenciales para alcanzar madurez psicológica y emocional), obligando a la condición juvenil a asimilar los medios y fines de la escuela, negando el capital valórico que puedan aportar los jóvenes y dejando a la deriva a la juventud que no logra acomodarse a ellos; transformando la falta de asimilación en abandono escolar y convirtiendo la diversidad en desigualdad (Redondo, 2000).

En su artículo: "*El mundo de los jóvenes y la reforma de la enseñanza media: la necesidad y la posibilidad de construir comunidades educativas autónomas y responsables*" Redondo, Cancino y Cornejo (1998) hacen un recorrido histórico de la educación en Chile comenzando con la reforma de 1880, que contempló la formación de jóvenes provenientes de sectores acomodados que continuaban sus estudios superiores, y que posteriormente asumían la dirección de la sociedad (Redondo, Cancino y Cornejo, 1998). Entre los años 1928-1964 los planes y programas se caracterizaban por ser asignaturistas y enciclopedistas, intentando formar al hombre culto. En 1967

se promueve una nueva reforma educativa que interviene la estructura del sistema con el propósito de permitir la movilidad social que iría de la mano con la modernización del país, aumentando la cobertura educativa y su matrícula (Redondo, Cancino y Cornejo, 1998). Los autores recalcan el radical cambio que sufre el proyecto educativo impuesto en dictadura que estableció un paradigma mercantil, otorgó poder político en cada establecimiento, a la vez que de forma sostenida y progresiva disminuyó el gasto público en educación produciendo el deterioro de la educación pública y subvencionada. Desde la década del 90' en adelante se establecen tres grandes objetivos gubernamentales en educación, que por lo demás resuenan hasta nuestros días, los cuales son calidad, equidad y participación. Tomando en cuenta el desarrollo histórico del contexto educativo en Chile, los autores explican que aún no se ha logrado establecer objetivos claros de la enseñanza media, orientando sus programas mayormente como una entrada a la universidad “encauzando a los ‘más capaces’ y dejando marginados y con secuelas del fracaso a ‘los que sobran’” (Redondo, Cancino y Cornejo, 1998, p. 42). El escenario que experimentan los últimos vendría siendo su primer fracaso social, lo que puede derivar en problemas de adaptación que vemos reflejados, por ejemplo, en signos de inseguridad que se manifiesta a través del desapego, falta de interés y desvinculación de su entorno, entre ellos, destructividad, egocentrismo e indiferencia (Redondo, Cancino y Cornejo, 1998). Por otro lado, el artículo aborda la disociación entre las culturas que conviven dentro de las instituciones, en palabras simples, la cultura juvenil no es reconocida por las instituciones educativas y establecen la cultura escolar como oficial, limitando a los jóvenes en su rol de estudiantes. Redondo, Cancino y Cornejo (1998) explican que la cultura juvenil se conforma como la resistencia en contra de la homogeneización que promueve la institucionalidad.

La contraposición de la cultura escolar y la cultura juvenil también es expuesta por Garnham (2016) gracias a la investigación realizada con estudiantes de enseñanza media en un liceo de Quilicura. Por un lado, se refiere a la cultura juvenil como un eje que reúne la diversidad y heterogeneidad de las juventudes dentro del plano escolar, como punto de encuentro en el que confluyen sus intereses, creencias, formas de hablar y vestirse, y donde se reproducen las realidades y necesidades de los jóvenes. Al tratarse de un concepto rico en diversidad, entra en conflicto con el de cultura escolar, concepto que encarna una inflexibilidad explícita mediante normativas uniformes, con una mirada adultocéntrica que no admite la co-construcción educativa, y que opera bajo un apego rígido al disciplinamiento y a las formas de estandarización (Garnham, 2016). La resistencia estudiantil aparecería entonces, como una forma de rechazar la uniformidad mediante actitudes de oposición.

Los procesos de resistencia suelen asociarse a la cultura juvenil o al aprendizaje de un sentido de comunidad en los establecimientos, pues las demandas y protestas nacen de una necesidad que es entendida en conjunto por los jóvenes y contribuye a generar espacios de reflexión (en las asambleas o centros de estudiantes) contruidos en los liceos, como un ejercicio de cultura juvenil. La resistencia se sitúa a la base de los discursos críticos que emite el estudiantado hacia el modelo de educación chileno y se encuentra detrás de las propuestas de acciones que deliberan como cuerpo estudiantil. En este sentido, algunas de las principales demandas que enfatizan los jóvenes estudiantes que identificó el autor son: la necesidad de mejoras en la infraestructura de los establecimientos, implementación del equipamiento requerido para el aprendizaje práctico (en el caso de liceos técnico-profesionales), y cambio en las metodologías pedagógicas que tienden a “desencantar” y hacer perder el interés a los estudiantes debido a su poco dinamismo y por el contrario, a su marcada pauta rutinaria que es impartida en las aulas. En términos generales, la resistencia estudiantil reflexiona acerca del modelo de financiamiento de la educación y la gestión del Estado en los establecimientos de administración pública, refiriéndose críticamente hacia el lucro de los recursos públicos en ambas formas administrativas (públicas y privadas).

En esta misma línea, Edwards, Calvo, Cerda, Gómez e Inostroza (1995) se refieren a las resistencias en contextos escolares y entregan ciertas características que identificaron en liceos de nuestro país. Por un lado, tal y como revisamos anteriormente, los jóvenes buscan romper con las prácticas de estandarización y de control, empleando un variopinto de estrategias. Entre ellas la indisciplina, que desde la perspectiva entregada por los autores, se puede entender como la búsqueda de reafirmación de la identidad en aquellos alumnos que cargan el rótulo de “desordenados” o también como respuesta al deseo de hacerse visibles ante los educadores en un contexto homogeneizador. Para este fin, los jóvenes también usan símbolos diferenciadores estéticos, tales como cortes o peinados, accesorios e indumentaria fuera del reglamento; asimismo grafican en los baños o en las paredes de los espacios escolares distintivos que les conceda parte de la visibilidad que buscan. Siguiendo la idea anterior, los investigadores profundizan en el proceso de etiquetación y su impacto en la construcción de la identidad. El espacio educativo cumple un rol importante en la construcción de la identidad al tratarse de lugares donde los jóvenes establecen relaciones, comparten con pares e intercambian valores, perspectivas y expectativas, promoviendo así una instancia real de convivencia e inserción a la sociedad. A su vez, en el espacio educativo se entretajan las perspectivas que pares y profesores forman de los jóvenes, es decir,

brindan imágenes que representan cómo son percibidos por los demás, las cuales serán resignificadas en la construcción de identidad. En otras palabras, la valoración que los jóvenes hagan de sí mismos, es sólo una parte de la construcción de su identidad juvenil, la otra parte viene mediada por la imagen social del liceo y los rótulos o etiquetas que el sistema educativo y los distintos actores proyectan sobre ellos. En este respecto, el proceso de etiquetación afecta tanto la construcción de la identidad individual, generacional y social como la elaboración del proyecto de vida. Debemos tener en consideración que la construcción de la identidad y el proyecto de vida también pueden ser afectados por los discursos moralizantes de los docentes bajo un marco del “deber ser”. De acuerdo a Edwards et al. (1995), la moral juvenil, sus vivencias cotidianas y sus saberes culturales no son acogidos en el discurso moralizante de los docentes. Por lo tanto, los códigos en los que se transmiten las demandas moralizantes resultan monótonos, poco significativos y desligados de la realidad de los jóvenes. Lo anterior dificulta la socialización significativa entre los jóvenes, limitando la posibilidad de construcción de la identidad juvenil escolar. Simultáneamente, se observa que las prácticas escolares se rigen por lo preestablecido, limitándose a acatar lo sugerido por quienes cumplen roles de poder en el establecimiento, restringiendo así los espacios de experimentación para los estudiantes. Esta actuación merma en la construcción del sujeto tanto en su objetivo de encontrar un proyecto de vida como en la elaboración de una identidad juvenil positiva; sumado al clima de desconfianza que tiñe la gestión en las aulas y pasillos, a la infantilización de los estudiantes, la vigilancia, la socialización estereotipada de los roles de género y la discriminación identificadas en el contexto escolar chileno.

## IV. Marco metodológico

Este estudio pretende identificar factores de abandono escolar, clasificados entre endógenos y exógenos, que se involucran en el proceso de abandono de la educación regular media de jóvenes, desde las propias percepciones de sus experiencias escolares y personales. Por lo tanto, esta investigación tendrá un encuadre cualitativo y exploratorio, ya que nos proponemos enfatizar en “la descripción, análisis e interpretación que conducen a la comprensión de la realidad en estudio.” (Rojas de Escalona, 2010, p. 63).

A partir de los relatos generados en el transcurso de las entrevistas buscamos conocer experiencias importantes desde la educación básica a la enseñanza media, en las cuales se podrían encontrar factores de exclusión educativa. En la educación obligatoria nos referimos a exclusión “en aquellas situaciones finales o intermedias de la escolaridad en las que determinados alumnos son privados de aprendizajes esenciales, así como de las oportunidades que serían idóneas para lograrlos” (Escudero, González y Martínez, 2009, p. 48).

### Muestra

La muestra de esta investigación estuvo compuesta por seis estudiantes de la modalidad regular EPJA Humanista-Científico que se encontraban cursando primer ciclo de educación media (correspondiente a 1º y 2º Medio) y segundo ciclo de educación media (correspondiente a 3º y 4º Medio). Especialmente, se invitó a participar a estudiantes que hayan abandonado la Enseñanza Media regular, puesto que estos niveles presentan el mayor índice de abandono en la Educación Media Regular (Centro de Estudios Mineduc, 2020). Esta muestra continúa con el trabajo y análisis previo realizado en el Taller de Investigación Cualitativa del programa de Magíster en Psicología Educacional, que se enfocó en comprender el proceso de abandono de Enseñanza Media Regular de jóvenes que estudian en EPJA de la XII Región. Por lo tanto, las y los jóvenes que conformaron la muestra fueron estudiantes regulares de centros CEIA y terceras jornadas Humanista-Científico de las ciudades de Punta Arenas, Puerto Natales y Porvenir (que son las únicas ciudades que ofrecen esta modalidad educativa en la región). Se trabajó con un centro educacional de cada una de dichas ciudades, que constan con la modalidad EPJA: Polivalente de Porvenir (tercera jornada), CEIA Punta Arenas y CEIA de Puerto Natales; invitando a 2 estudiantes de cada establecimiento a participar del estudio. Debido a los argumentos expuestos, el muestreo será no probabilístico y por

conveniencia, ya que la pretensión del estudio es ajena al establecimiento de una generalización (Mendieta, 2015), sino que se busca identificar experiencias para luego sistematizarlas en factores de abandono escolar de estudiantes que continuaron sus estudios en EPJA.

## Recolección de datos

Se utilizó como instrumento la entrevista semi estructurada, estableciendo ámbitos y dimensiones que guían la conversación sin tener preguntas preestablecidas. Según Bernard (en Vela 2001) este formato de entrevista “mantiene la conversación enfocada sobre un tema particular, y le proporciona al informante el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión” (p.76-77).

La pauta de entrevista (Tabla 3) fue diseñada en base a la categorización realizada por Hernández y Romero (2019) y se incluyeron en las dimensiones otros aspectos relevantes revisados anteriormente. Las preguntas estuvieron enfocadas en las temáticas planteadas considerando la experiencia dentro de un establecimiento de Educación Media Regular y la experiencia cursando en un establecimiento EPJA.

Tabla 3

*Pauta de entrevista aplicada en establecimiento de Educación Media Regular*

Objetivo	Ámbito	Dimensiones
<p><b>Identificar los factores endógenos</b> involucrados en el proceso de abandono de la educación regular media de jóvenes desde su experiencia escolar</p>	<p>Factores Endógenos: Personal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Capacidades: Rendimiento académico, programa de integración, reprobaciones, cambios de escuela, participación actividades extra escolares.</li> <li>● Expectativas: Educación obligatoria, educación superior o profesional.</li> </ul>

	Factores Endógenos: Relacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Familiar: Relación con figuras significativas, apoyo de las familias en el aspecto académico, postura de la familia en la decisión de abandono.</li> <li>● Iguales: relación con pares</li> <li>● Contexto</li> </ul>
<b>Identificar los factores exógenos</b> involucrados en el proceso de abandono de la educación regular media	Factores Exógenos: Estructural	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Económico: Combinación trabajo y estudios</li> <li>● Social: Grupo estigmatizado</li> </ul>
	Factores Exógenos: Institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Profesorado: Relación con docentes, apoyo de docentes en dificultades académicas.</li> <li>● Centro escolar: Medidas para evitar el abandono</li> </ul>

*Nota.* Tabla con temáticas utilizadas en la entrevista, en base a la investigación cualitativa de Hernández, M y Romero, H. (2019).

Las entrevistas nos permitieron conocer el contexto social de los jóvenes y de esta manera, identificar causas externas involucradas en el abandono de la educación regular (Calderón, 2016; Hernández y Romero, 2019; Sapelli y Torche, 2004). Así, pudimos acceder al relato de hitos que marcaron las trayectorias escolares de los jóvenes e influyeron en el proceso de abandono.

### Proceso de tratamiento y análisis de datos

Respecto al tratamiento de los datos, se llevó a cabo a través del análisis de contenido temático (Andréu, 2000) utilizando el software para análisis de datos cualitativos Atlas.ti. La codificación y clasificación temática de las unidades de análisis fueron guiadas a través de los factores de abandono clasificados en Hernández y Romero (2019) con el fin de ordenar, en torno a los factores

de abandono endógenos y exógenos, los factores presentes que surgen dentro de los relatos de los entrevistados.

El uso de la técnica de análisis de contenido temático facilita reconocer y ordenar los factores de abandono que puedan emerger de las entrevistas. También nos permite reconocer otros factores o fenómenos que puedan estar o no relacionados, puesto que esta técnica “considera la presencia de términos o conceptos con independencia de las relaciones surgidas entre ellos” (Andréu, 2000). Debido a lo anterior, se identificaron también dentro de las unidades de análisis aquellas situaciones que, a pesar de no coincidir con la tabla anterior, puedan tener relación con el fenómeno que se está estudiando. Esta información se categorizó en función de las emergentes sub temáticas como consecuencia del procesamiento de los datos. Así, el ordenamiento y análisis de los relatos en base a la categorización establecida nos ayudará a resituar las posibles implicancias del abandono del sistema educativo en el abandono escolar (Bellei, 2003).

### Consideraciones éticas

Previo a la entrevista, los participantes leyeron y firmaron el formulario de consentimiento siguiendo lo estipulado por el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Cabe mencionar, que se resguardará el anonimato de las y los entrevistados/as, por lo que las citas que aparecerán en los resultados de la investigación fueron dispuestos como Estudiante N y el número asignado a cada uno.

## V. Resultados

A partir de las entrevistas realizadas a los seis participantes que abandonaron la Enseñanza Media regular y que actualmente estudian en EPJA, presentaremos a continuación los principales hallazgos que surgieron en torno a los procesos de abandono escolar de cada uno de los jóvenes.

Los resultados obtenidos serán dispuestos a través de los relatos de los seis jóvenes que accedieron a ser entrevistados de manera voluntaria, quienes dieron su consentimiento para que sus entrevistas formen parte de la presente tesis. En primer lugar, nos propusimos conocer los factores endógenos y exógenos involucrados en el proceso de abandono de los participantes. Al identificar las importantes diferencias entre los procesos de abandono de Enseñanza Media regular que cada uno de los jóvenes experimentó, consideramos pertinente presentarlos por secciones, y así conocer los factores que influyeron en mayor medida en el proceso de abandono. En segundo lugar, utilizando la tabla de categorización de factores de abandono endógenos y exógenos de Hernández y Romero (2019), categorizamos los factores que coincidieron con dicha investigación y los dispusimos en las dimensiones correspondientes. En tercer lugar, a través de los relatos logramos obtener información sobre la experiencia EPJA de los participantes y los aspectos que destacan de dicha modalidad.

### 5.1 Procesos de abandono escolar

#### 1) *Estudiante N1*

La estudiante N1 de 18 años se encontraba cursando el 1er ciclo en la tercera jornada de EPJA al momento de ser entrevistada. El recorrido que realizamos a lo largo de las experiencias en su trayectoria escolar, comenzando por la Enseñanza Básica regular, cargan con situaciones familiares complejas que implican violencia intrafamiliar, y que según su propio relato, afectó ciertos ámbitos de su formación escolar.

En paralelo a la desestructuración familiar, idas al juzgado y asistencia psicológica, la joven expresa haber tenido problemas relacionales en la escuela. En el caso de sus profesores, la joven manifiesta no llevarse del todo bien con ellos debido a su comportamiento disruptivo. La joven comenta que entre las medidas disciplinarias que tomaban sus profesores estaban sacarla de la sala o enviarla a inspección, lugar en que, según ella, pasaba mucho tiempo. Las dificultades para

relacionarse en la escuela se extendían hasta sus pares, manifestando que en ocasiones molestaba a sus compañeros porque “les caían mal” o porque “no eran sociables” con ella. A las dificultades relacionales se le suman las de rendimiento académico lo que produjo la primera repitencia en cuarto básico. Esto conllevó la adaptación a un nuevo curso, con compañeros y profesores con los cuales no se sentía a gusto

Al profundizar en las causas del rezago, pudimos notar que la repitencia en cuarto básico coincide con el nivel en que la joven deja de percibir el apoyo parental en el aspecto académico. El apoyo académico que la joven percibe viene principalmente del Programa de Integración Educativa (PIE), al cual es ingresada por déficit atencional con hiperactividad (TDAH). A medida que la joven avanza hasta los últimos niveles de Enseñanza Básica, también encuentra apoyo académico en algunos compañeros de clase y de sus profesores, quienes le dan oportunidades para realizar trabajos y así mejorar sus calificaciones. Al llegar a 8° básico ella nota que su comportamiento cambió, expresando que ya no hacía desorden y no pasaba tiempo en inspección. Sin embargo, su rendimiento académico nuevamente empeora al pasar a primero medio, ocurriendo la segunda repetición, atribuyendo al nuevo rezago a motivos personales como la desmotivación o “flojera”.

Luego de esta segunda repitencia, el padre de la joven decide que abandone la Enseñanza Media regular y continúe sus estudios en EPJA. Según ella, si su padre no hubiese tomado esta decisión ella hubiese seguido en la Enseñanza Media regular ya que lo más importante era terminar su cuarto medio.

## 2) *Estudiante N2*

La trayectoria educativa de la Estudiante N2 se desarrolló en dos regiones del país. Al consultar por su experiencia en los inicios de Enseñanza Básica, ella menciona un episodio de discriminación por su tono de piel. Según la joven este episodio de discriminación la ha afectado emocionalmente hasta el presente en términos de autoestima y sentirse a gusto consigo misma.

En años posteriores la joven ilustra la relevancia de ser aceptada por su grupo cercano de pares, lo que la llevó a tener conflictos con compañeros del colegio. Esta actitud es explicada por la joven como una etapa en que se reveló y que afectó, a la vez, su rendimiento académico. La joven explica que las actitudes disruptivas eran replicadas por la mayoría de sus compañeros de curso, lo cual afectó la relación con sus profesores. Nos relata que esta situación no mejoraba a pesar de

constantes charlas para mejorar la convivencia en la sala de clases, llegando al punto en que su profesora jefe renuncia al cargo. El cambio de profesional produjo cambios en el comportamiento tanto de ella como de sus compañeros, lo cual atribuye al trato individual y amable de la profesional y su forma de comunicarse con ellos.

Luego de este episodio de rebeldía que duró un año, la joven comenta que por decisión propia comenzó a preocuparse de mejorar su rendimiento académico a lo cual, en octavo básico obtiene un reconocimiento por su buen rendimiento. Al continuar con el relato de su trayectoria educativa, la joven se enfrenta a la transición a Enseñanza Media regular, en la cual unos meses luego de empezar 1° medio experimenta un cambio de región, y por ende, de escuela por motivos deportivos.

La joven expresa haber tenido dificultades para adaptarse al cambio de escuela y domicilio; a esto se suma enfrentar cambios de manera repentina en algunas actividades cotidianas debido a la pandemia, principalmente la transición de clases presenciales a clases virtuales. Según la joven lo más complejo de esta nueva modalidad fue expresarse, explicar ciertas cosas que le pedían sus profesores y exponer trabajos. Al consultarle por el proceso de adaptación, ella menciona que no recibió apoyo en el proceso. Al cabo de tres meses ella regresó a su hogar pero continuó sus estudios en el liceo a distancia gracias a la modalidad virtual. Al momento de retornar a clases presenciales en 4° medio, la joven decide no retornar a la región donde estaba matriculada ni tampoco regresar a la Enseñanza Media regular. Por un lado, la joven dice que no alcanzó a matricularse en ningún liceo de Enseñanza Media regular, ya que su madre no realizó la postulación en el Sistema de Admisión Escolar (SAE), pero, a la vez, la joven acepta que no agotaron todas las instancias de búsqueda de liceo a su retorno. Al indagar al respecto la joven explica que existía la posibilidad de retornar a su antiguo liceo, pero que debido a la incomodidad que sentía con sus compañeros, decidió no volver.

La transición a clases presenciales después de dos años de clases virtuales en su hogar, sumado a problemas relacionales ocurridos antes del cambio de liceo, produjeron que la joven sintiera miedo de volver a la normalidad. Así es como la joven, en conjunto con su madre, decide abandonar la educación regular y matricularse en un establecimiento EPJA en el 2do ciclo. Sin embargo, al poco tiempo de estar en la nueva modalidad decide cambiarse de establecimiento EPJA ya que no se sentía cómoda, explicando que el horario no le acomodaba y no se sentía a gusto con sus pares.

### *3) Estudiante N3*

La Estudiante N3 se trata de una joven de 18 años que se encontraba estudiando en el 2do ciclo EPJA al momento de ser entrevistada. En primer lugar, la trayectoria educativa de la Estudiante N3 tiene sus comienzos en el extranjero. La joven residía con sus abuelos al iniciar la Enseñanza Básica, desde los seis años, ya que su madre emigró a Chile en búsqueda de trabajo.

Al avanzar en su relato identificamos un cambio de domicilio y escuela a los nueve años, lo cual explica que se debe a su rebeldía. Al no ver mejoras en el comportamiento de la joven, sus abuelos toman la decisión de que viva con sus tíos y primos en otra ciudad. El proceso de adaptación a su nuevo hogar no fue fácil debido a problemas relacionales con sus tíos. Esto sumado a que extrañaba a sus abuelos, producen que la joven comience a desarrollar síntomas depresivos. Ella menciona episodios en que se autolesiona, consume pastillas de cualquier tipo que encuentra en el hogar y prueba drogas que proveyó su prima. Todas estas situaciones afectan su rendimiento académico, lo que produce que repita el nivel.

Ya en Chile con su madre, la joven continuó sus estudios, experimentando algunas dificultades de adaptación con sus pares por ser extranjera. Estas situaciones con sus pares llevó a que tuviese poca afinidad con ellos el tiempo que permaneció allí. De vez en cuando la joven recibía comentarios fuera de lugar de parte de sus pares que la incomodaban. La joven señala que al transcurrir el tiempo comenzaron a llegar más estudiantes extranjeras al colegio, a lo cual destaca que la institución realizó esfuerzos por promover la diversidad cultural que conforma la comunidad educativa, como números artísticos de los cuales ellas participaban. Consultamos a la joven por la relación con sus profesores, quien menciona que en general fue buena y los recuerda por ser buenos profesionales y tener un buen trato con los estudiantes.

Avanzamos en su trayectoria escolar hasta llegar a la transición a Enseñanza Media, momento en que acontece la pandemia y las clases comienzan a impartirse de forma virtual. Al preguntarle sobre su experiencia en la transición de clases presenciales a clases virtuales, ella menciona que experimenta problemas de asistencia, esto porque comienza a trabajar de forma partime y debe combinar estudios y trabajo. La disminución en su asistencia la atribuye también a que las clases virtuales no eran de su agrado, debido a que esta forma de trabajo le generaba incomodidad y enfrentó dificultades para comprender el contenido. Ella explica que ese primer año ningún

estudiante repitió, pero que al siguiente año las notas sí fueron consideradas para pasar de curso, motivo por el cual se preocupó más de su rendimiento al mismo que trabajó. Al siguiente año las escuelas retornaron a la presencialidad. Se le consultó por la transición a lo que dice que se sintió incómoda al notar que ciertas actitudes de sus pares no habían sufrido cambios.

Al mismo tiempo que las clases presenciales comienzan, la familia de la joven experimenta un desajuste en los horarios de cuidado de su hermana menor, lo que llevaría a que su madre renunciara a su trabajo. La preocupación por esta situación es uno de los motivos por los cuales la joven decide abandonar la Enseñanza Media regular, sumado a que desea continuar trabajando y aportar a la familia a través del ahorro para sus estudios superiores. La joven establece que su madre no conoce los motivos reales de la decisión de abandono.

La decisión de continuar sus estudios en EPJA estuvo presente por algún tiempo en la joven, quien comenzó a indagar sobre la modalidad y sus características a través de sus amistades quienes ya se encontraban estudiando en EPJA. Al momento del retiro del liceo regular, la joven menciona que le ofrecieron facilidades para que no se fuera, como por ejemplo, no asistir presencialmente y ser evaluada a través de guías de las distintas asignaturas, pero ella se mantuvo firme en su decisión.

#### *4) Estudiante N4*

Con 17 años la Estudiante N4 es la menor del grupo de entrevistados quien se encontraba cursando 2° ciclo EPJA al momento de ser entrevistada. La joven cursó toda la Enseñanza Básica regular en una escuela rural localizada en la IX Región. En el primer año de Enseñanza Básica debe repetir de curso debido a que no aprendió a leer. Al siguiente año es ingresada al apoyo PIE por déficit atencional (TDA), recibiendo ayuda tanto en la sala de clases como en la sala del PIE en las asignaturas que le resultaban más difíciles. La joven comenta que tiene buenos recuerdos con sus compañeros y profesores y que se sentía muy cómoda con ellos.

Al pasar a 1° de Enseñanza Media regular ella y su familia se mudaron a la región de Magallanes en búsqueda de un mejor pasar económico. La adaptación al nuevo lugar de residencia fue difícil para todos ellos debido a problemas relacionales con quienes residían. A esta situación se suman las dificultades que produjo la pandemia. Al preguntarle cómo se sintió en este proceso de adaptación ella menciona que triste ya que no tenía amistades, y debido a la pandemia, no podía salir de casa.

Cuando finalmente su escuela retornó a clases presenciales cuando estaba cursando 2° medio, la joven experimentó problemas de adaptación con sus pares, mencionando haber sufrido bullying y ciberacoso por un grupo de compañeros y compañeras. La joven menciona que estas situaciones eran constantes y dice no entender el motivo por el cual el acoso y las agresiones físicas iban dirigidas hacia ella. Esto produjo que no se sintiera cómoda en su entorno escolar, lo que conlleva a que su madre se acerque varias veces al establecimiento a conversar con su profesor jefe, pero menciona que el liceo no tomó medidas suficientes. Unos meses después la joven entabla una relación amorosa con un compañero de curso quien ejerce ciberacoso hacia la joven compartiendo sus fotos en redes sociales (hizo una página en la cual subió las fotos). En esta situación en particular el liceo siguió el protocolo y realizó una denuncia, pero esta medida no fue suficiente para la joven, ya que el acoso continuó.

Al pasar de curso a 3° medio, y debido a todas estas situaciones que experimentó con sus pares, la joven decide abandonar el liceo. Al consultar si estuvo entre sus planes buscar otro liceo de Enseñanza Media regular, ella menciona que sí, pero que ciertas características de la modalidad EPJA fueron más atractivas que un liceo regular, como por ejemplo, su modalidad dos por uno, tener conocidos estudiando allí y por los positivos comentarios que recibió sobre el establecimiento. También mantiene la idea de que si hubiese elegido continuar sus estudios en un liceo regular hubiese experimentado nuevamente bullying.

##### *5) Estudiante N5*

La Estudiante N5 es una joven de 18 años que se encontraba cursando 2do ciclo en EPJA al momento de entrevistarla. A lo largo de su trayectoria educativa en Enseñanza Básica la joven experimenta cambios de escuela, llegando a estar en tres establecimientos de educación regular. El primer cambio se debió a que su escuela no contaba con los niveles de Enseñanza Media regular, por lo que sus padres decidieron cambiarla antes para así tener un mejor proceso de adaptación al momento de pasar a Enseñanza Media regular. Con este primer cambio de escuela la joven expresa que “no se sintió bien” por lo que al siguiente año se cambia nuevamente de establecimiento. Quisimos profundizar en la experiencia de la joven en ese establecimiento, encontrando problemas en las relaciones con sus pares y dificultades en su adaptación debido al comportamiento violento de sus compañeros.

Le consultamos si es que alguna vez sufrió acoso escolar a lo que responde haber sido molestada por sus compañeros y recibir comentarios que la hacían sentir incómoda. Esto la llevó a tomar la decisión de cambiarse de escuela con el apoyo de su madre. La incomodidad que sentía con sus pares y las situaciones en que fue “molestada” cambió al integrarse a un nuevo establecimiento, expresando que el tipo de relaciones eran todo lo contrario al colegio anterior. También expresa haberse llevado bien con sus nuevos profesores.

Respecto a su rendimiento académico en la nueva escuela, la joven explica haber tenido dificultades ese mismo año, lo que produjo la primera repitencia. Según ella esto se produce porque el nivel de exigencia era más alto que en el colegio anterior.

Al pasar a Enseñanza Media regular, que realizó en la misma institución, la joven vuelve a repetir por su bajo rendimiento académico, lo que atribuye a no comprender a sus profesores. Le preguntamos a la joven si es que recibió otro tipo de apoyo en el aspecto académico más allá del PIE, respondiendo que su madre la ayudó a estudiar cuando presentaba dificultades. Luego de esta segunda repetición la joven decide abandonar la Enseñanza Media regular, principalmente porque no quería ser la mayor del curso, situación con la que se encontraría en cualquier establecimiento regular.

Le consultamos por la decisión de continuar sus estudios en EPJA, la joven explica que ya conocía ciertas características de esta modalidad por terceros, pero que luego de la repitencia comenzó a indagar en profundidad junto a su madre, a lo cual menciona que visitaron distintas instituciones hasta elegir una.

#### *6) Estudiante N6*

El estudiante N6 fue el único hombre y el mayor de los entrevistados con 19 años de edad. Al momento de la entrevista él se encontraba cursando el 1° ciclo en la tercera jornada.

El joven comenta que los niveles de Enseñanza Básica los realiza en una sola escuela. Respecto a las relaciones con sus pares menciona que no tuvo problemas y que en general era buena. El joven menciona que su comportamiento era disruptivo, explicando que hacía travesuras con sus compañeros, y hablaba o se reía constantemente en clases. Sobre sus profesores de Enseñanza Básica, recuerda que el trato fue cariñoso. El joven no recuerda haber sido sancionado por ciertas

situaciones disruptivas que señala. Respecto al rendimiento académico el joven comenta que tiene problemas para tomar atención y que en un periodo de Enseñanza Básica tomó pastillas que lo ayudaban a concentrarse en clases; en su relato del joven menciona que no recuerda haber pertenecido a PIE ni recibir apoyo de profesionales de integración. El joven repitió tres veces en la Enseñanza Básica regular explicando que esto se debe a que no ponía atención y por “flojera”.

Luego de las primeras repeticiones el joven comenta que el proceso de adaptación no fue difícil, ya que continuaba compartiendo en los recreos con sus amigos a pesar de estar en distintos niveles educativos, esto hasta que ellos pasan a Enseñanza Media y se van de la escuela. Luego de la tercera repetición indica que el proceso de adaptación fue difícil ya que era mayor y se sentía más maduro que sus compañeros, teniendo intereses muy distintos al resto. Aun así continuó estudiando en 8° básico en la escuela hasta pasar de curso a Enseñanza Media regular. El joven comenta que estaba entre sus opciones realizar la Enseñanza Media en EPJA, incluso menciona haberlo discutido con su familia, sin embargo, prefirió continuar 1° medio en el liceo para tener la experiencia.

En 1° medio el joven alcanza asistir al liceo de forma presencial sólo unas semanas ya que la pandemia produjo que las clases se impartieran de forma virtual. Durante las semanas de clases presenciales dice haber tenido una buena experiencia con sus pares. Al preguntar por la relación con los profesores de liceo, él explica ciertas diferencias con Enseñanza Básica como la distancia con sus profesores.

Al pasar de curso a 2° medio el joven decide abandonar la Enseñanza Media regular y continuar sus estudios en EPJA. Esta decisión se basa principalmente porque gracias al programa acelerado de EPJA terminaría la Enseñanza Media en menos tiempo, a su vez esto le permitiría egresar de Enseñanza Media al mismo tiempo que sus ex compañeros y amigos. La decisión de continuar los estudios medios en EPJA fue apoyada por su madre.

## 5.2 Categorización de factores de abandono

En base a las dimensiones y la categorización de factores de abandono realizada por Hernández y Romero (2019) se dispusieron las siguientes tablas utilizando los resultados obtenidos de las entrevistas.

Tabla 4

*Factores endógenos personales que inciden en el proceso de abandono de Enseñanza Media regular*

Ámbito	Factores de abandono	Estudiantes que mencionan el factor en su relato					
		N1	N2	N3	N4	N5	N6
Capacidades	<i>Problemas para comprender el contenido</i>					X	
	<i>Repitencia por bajo rendimiento académico</i>	X		X	X	X	X
	<i>Diagnóstico déficit atencional</i>	X			X	X	X
Aspiraciones	<i>Atribución de la repitencia a la "flojera"</i>	X					X

Tabla 5

*Factores endógenos relacionales que inciden en el proceso de abandono de Enseñanza Media regular*

Ámbito	Factores de abandono	Estudiantes que mencionan el factor en su relato					
		N1	N2	N3	N4	N5	N6
	<i>Apoderado decide retiro de Enseñanza Media regular</i>	X					

<i>Familia</i>	<i>Violencia intrafamiliar (VIF)</i>	X					
	<i>Cambio de domicilio por VIF</i>	X					
	<i>Falta de apoyo parental en educación</i>	X					
<i>Grupo de iguales</i>	<i>Decisión de abandonar la Enseñanza Media regular y continuar estudios en EPJA por sus amistades</i>			X	X		
	<i>Sufre bullying</i>				X		
	<i>Ejerce acoso escolar</i>		X				
	<i>Problemas de relación con pares en educación regular</i>	X	X	X	X	X	
	<i>Problemas de adaptación con pares al llegar a Chile</i>			X			
	<i>Uso de drogas</i>			X			

	<i>Compañeros influyen negativamente en su rendimiento y comportamiento</i>		X				
<i>Contexto</i>	-						

Tabla 6

*Factores exógenos estructurales que inciden en el proceso de abandono de Enseñanza Media regular*

<i>Ámbito</i>	<i>Factores de abandono</i>	<i>Estudiantes que mencionan el factor en su relato</i>					
		<i>N1</i>	<i>N2</i>	<i>N3</i>	<i>N4</i>	<i>N5</i>	<i>N6</i>
<i>Entorno social</i>	-						
<i>Económico-laboral</i>	<i>Cambio de domicilio por búsqueda de mejor situación económica</i>				X		

Tabla 7

*Factores exógenos estructurales que inciden en el proceso de abandono de Enseñanza Media regular*

<i>Ámbito</i>	<i>Factores de abandono</i>	<i>Estudiantes que mencionan el factor en su relato</i>					
		<i>N1</i>	<i>N2</i>	<i>N3</i>	<i>N4</i>	<i>N5</i>	<i>N6</i>
<i>Centro escolar</i>	-						
<i>Profesorado</i>	<i>Profesores solo ayudan a buenos estudiantes</i>				X		
<i>Política socioeducativa</i>	<i>Abandono por no alcanzar matrícula en liceo</i>		X				

Los factores con mayor coincidencia entre los jóvenes entrevistados se encuentran en el ámbito personal (capacidades y grupo de iguales), siendo la repitencia por bajo rendimiento académico junto con dificultades relacionales con sus pares los factores con mayor presencia en los relatos. Le siguen el diagnóstico de TDA y los problemas de relación con sus pares en educación regular.

## VI. Discusión

A continuación presentaremos el análisis de los resultados más relevantes obtenidos desde los relatos de los jóvenes participantes, abordaremos los objetivos de la presente investigación. Nos referiremos a los procesos de abandono de Enseñanza Media regular, de los cuales derivan factores endógenos y exógenos encontrados en los discursos de los jóvenes, e intentaremos tensionar estos hallazgos con los encontrados en la literatura. La comparación entre los factores de abandono encontrados en investigaciones previas y nuestros resultados, nos permitió identificar factores emergentes que presentaremos a continuación. Luego, proponemos una nueva mirada que amplía la comprensión del abandono escolar desde la auto-exclusión del sistema educativo producida por dinámicas excluyentes que el sistema estaría generando, pero que quedan invisibilizadas con la decisión de los jóvenes de abandonar el liceo. Para finalizar la discusión, expondremos información emergente que categorizamos como *factores de retención*, lo cual surge desde el contraste entre las experiencias en modalidad EPJA y la educación regular.

En primer lugar, a pesar de las claras diferencias entre los procesos de abandono entre los jóvenes entrevistados, se encontró una mayor presencia y significación de factores endógenos en los resultados, lo cual se condice con lo expuesto en investigaciones previas (De la Cruz y Matus, 2019; Doll et al., 2013; Espinoza et al., 2014; Ballesteros y Morentin, 2018; Rackzynski, 2003; Beltrán et al., 2013; Román, 2013; Sepúlveda y Opazo, 2009). Entre los factores endógenos podemos establecer que la repitencia aparece como uno de los factores con mayor presencia entre los jóvenes, la cual deriva del bajo rendimiento académico. Sin embargo, de acuerdo a los resultados, las causas del rezago escolar van más allá del rendimiento académico, implicando el desinterés por los estudios; dificultad para comprender el contenido y alcanzar los objetivos de aprendizaje necesarios para la promoción de nivel educativo; y problemas familiares como violencia intrafamiliar afectando a la estudiante a nivel académico.

Las causas que existen detrás del rezago escolar, nos hace reflexionar sobre la categorización del bajo rendimiento como factor endógeno-personal (capacidades) establecida por Hernández y Romero (2019). Primero, podemos observar que las dificultades académicas que produjeron la repitencia del nivel, son superadas al rendir el curso por segunda vez. Sin embargo, en algunos casos se vuelve a producir la repitencia en niveles posteriores, particularmente en jóvenes que presentan el diagnóstico de déficit atencional TDA, factor endógeno-personal que también aparece

en estudios como el de Hernández y Romero (2019). Desde nuestra mirada, la diversidad de los estudiantes requiere de un abordaje por parte de los profesionales del Programa de Integración Escolar PIE y docentes que disminuya el riesgo de rezago escolar, y así evitar un futuro abandono. No obstante, los jóvenes perciben falta de apoyo para lograr un mejor rendimiento académico:

“El último año que estuve [en educación regular], por lo menos a mí no me fue muy bien porque no entendía muy bien lo que explicaban. Me di cuenta que por lo menos en matemáticas, que es donde siempre me ha costado desde que soy chiquitita, separaban matemática en tres materias que era álgebra, números y geometría, y eran diferentes profesores, entonces por lo menos los que estábamos en el PIE cuando nos costaba o no entendíamos algo, ‘bueno están los del PIE ellos les van a explicar mejor y les van a ayudar’, pero resulta que tampoco entendía y me dejaban atrás ‘bueno tu resuelve tus cosas tu veras como entiendes’. (Estudiante N5)

De cierta manera, el rezago escolar derivado del bajo rendimiento expone deficiencias en la selección de estrategias pedagógicas necesarias al no contemplar la diversidad y necesidades de los estudiantes, lo que se condice con los hallazgos de Beltrán et al. (2013), quienes denominaron lo anterior como *prácticas expulsoras*, entre ellas, estrategias didácticas poco variadas, poca claridad en las instrucciones, incapacidad para abordar necesidades de aprendizaje y baja conexión con los intereses de los jóvenes, contribuyendo al desenganche educativo, y aumentando así, la probabilidad de abandono escolar. Por lo anterior, proponemos categorizar el factor “rezago escolar” como un factor exógeno-institucional, esto debido a la falta de agenciamiento de las instituciones de evitar el rezago a través de medidas, recursos y apoyos necesarios para los estudiantes que se encuentren en riesgo de repitencia.

En contraste con lo anterior, surge la singular situación de una joven que, a pesar de no haber repetido de curso, abandonó la Enseñanza Media regular y continuó sus estudios en EPJA. Su ingreso a EPJA fue permitido gracias al Decreto que modifica la edad de matrícula desde los 17 años en niveles de Enseñanza Media. La elección de EPJA por sobre un establecimiento de Enseñanza Media regular radica en dificultades en la relación con sus compañeros de curso, prevaleciendo el aspecto relacional en su decisión de abandono:

“Tenía la oportunidad de volver al liceo pero ya no quería, ya no... porque en primero medio [antes del cambio de región] se formó como un aura tóxica por así decirlo, entonces ya los compañeros que quedaban no me agradaban.” (Estudiante N2)

Esta situación nos hace reflexionar sobre la relevancia de los problemas relacionales en el proceso de abandono, transformándose en algunos casos, en un factor determinante en la decisión de abandonar el liceo. Debemos mencionar que, similar al rezago escolar, la influencia del aspecto relacional en la decisión de abandonar la Enseñanza Media regular está presente en la mayoría de los entrevistados, siendo este, un factor endógeno con mayor presencia en los relatos.

El impacto de las dificultades que experimentaron los jóvenes entrevistados con sus pares, y que contribuyeron al proceso de abandono, nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de establecer una nueva categoría en torno a este problema. Esta propuesta puede ser respaldada tras los descubrimientos en investigaciones previas como la de Cornell et al. (2013) donde establecen el acoso escolar como predictor del abandono; Doll et al. (2013) quienes mencionan los problemas con pares como factor expulsor del sistema, y Espinoza et al. (2014) que detectaron un ambiente escolar con situaciones de agresividad y bullying entre los factores de abandono. Dentro de la nueva categoría endógena que proponemos, y que llamaríamos “problemas en la relación con pares”, podemos aportar dos factores emergentes descubiertos en el análisis de datos. Por un lado, en relación a la joven extranjera identificamos problemas de adaptación con pares al llegar a Chile:

“Cuando llegué, yo recuerdo que todo el mundo me miraba, yo solo sé que lloraba porque no me quería quedar, yo le decía a mi mamá que me llevara y al otro día [en la sala de clases], me tocó irme a sentar... y me acuerdo que lo primero que me preguntaron fue ¿eres mexicana? Y como que todo el mundo se acercaba... y me abrazaban y yo los miraba y para mi era raro. Pero igual como que nunca faltaba el comentario... Un día llegó una niña y me dijo ‘ay si mi mamá los odia’. Un día me dijeron ‘entonces si tu eres extranjera, tú tienes que tener familia que mate ¿cierto?’ (Estudiante N3)

En el relato de la joven, no se observa la presencia de un acompañamiento en el proceso de adaptación por profesionales de la educación a su llegada, lo cual es un aspecto que pudiese haber disminuido las dificultades de la joven para integrarse al establecimiento y abordar inmediatamente situaciones en que recibió comentarios discriminatorios. Al analizar las experiencias que la joven

relata con sus pares, notamos que ella no los concibe como hechos de discriminación y los considera como un comportamiento que deriva de la inmadurez de sus compañeras; aunque sí tiene noción de la estigmatización sufrida por personas migrantes. Consultamos si es que existió la posibilidad de cambiarse de ambiente escolar por estas situaciones, a lo que la joven expresa haber sentido temor de volver a experimentar un nuevo proceso de adaptación, lo que pudiese haber arriesgado sus logros académicos en la nueva escuela, y por consecuencia repetir de curso nuevamente.

Por otro lado, un factor emergente que podemos sumar a la nueva categoría endógena “problemas en la relación con pares” tiene que ver con la situación de ciberacoso que experimentó la menor de los entrevistados. Los hallazgos de la literatura en que se soporta nuestra investigación, no presentan el ciberacoso como factor de abandono escolar. Respecto al episodio de acoso que experimentó la joven, éste contempló la difusión de imágenes íntimas sin su consentimiento por parte de su pareja-compañero. A pesar de que la escuela activó los protocolos estipulados, el daño hacia la joven ya estaba hecho, lo que la afectó profundamente y generó el desenganche educativo. Los episodios de acoso escolar sufridos, que de acuerdo a la joven no fueron abordados oportunamente por la escuela, y la situación de ciberacoso contribuyeron en la decisión de la joven de abandonar la Enseñanza Media regular. La joven expresa que optó por la modalidad EPJA para continuar sus estudios por sobre otro liceo, ya que en esta modalidad educativa en que participan personas adultas, la joven estima que no volvería a sufrir acoso.

Sumado a lo anterior, entre los factores emergentes también encontramos los efectos de la pandemia. Al tratarse de un acontecimiento inesperado que afectó diversas esferas de las sociedades a nivel mundial, sugerimos categorizar este factor como exógeno-social. Se logró identificar un nuevo proceso de adaptación derivado de la modalidad de enseñanza virtual, generando dificultades en algunos jóvenes tanto académicos como relacionales. A su vez, la baja asistencia a clases durante este periodo fue un efecto que una de las jóvenes atribuyen a diversas circunstancias:

“Recuerdo que no me conectaba porque bueno no quería la verdad, no me gustaba, no me sentía cómoda, no me gustaba, no entendía nada, entonces no, aparte que nadie se conectaba o eran como 4 o 5.” (Estudiante, N3)

Podemos observar que los problemas de adaptación a la modalidad virtual aportó en el desenganche educativo, pero a diferencia de los hallazgos de autores como Fernández et al. (2010), Morentin y Ballesteros (2018), y Terigi (2007), nosotros encontramos una forma de desenganche generalizada hacia la Enseñanza Media regular que tuvo sus inicios previo a la pandemia, pero que se profundizó en el proceso de transición a modalidad virtual y posterior retorno a clases presenciales, transformándose en un factor que incidió en la decisión de abandono.

Considerando los datos que surgieron de las entrevistas, podemos establecer una mayor presencia de factores que emergen del sistema educativo en los relatos de los jóvenes que abandonaron la Enseñanza Media regular, lo cual reafirma la idea de la responsabilidad del sistema educativo en el origen de factores de abandono, y que según la literatura, estaría produciendo dinámicas de exclusión educativa. No obstante, desde nuestra comprensión respecto del proceso de abandono y en base a nuestro análisis, podemos notar que los factores de exclusión son invisibilizados debido a que la decisión de abandonar la Enseñanza Media regular es tomada en su mayoría por los mismos jóvenes, quienes deciden voluntariamente cambiar de modalidad educativa a EPJA, por motivos derivados del rezago o problemas en las relaciones con sus pares.

Para nosotros lo anterior representa una dinámica de *auto-exclusión* en el proceso de abandono escolar, de la cual hasta el momento no se ha instalado en la discusión en torno a esta problemática, y que de cierto modo, estaría restándole responsabilidad al sistema educativo que produce ciertos factores de abandono desde las etapas más tempranas de la trayectoria educativa. Las dinámicas de exclusión educativa no se estaría abordando con la suficiente relevancia, a pesar de las variadas investigaciones que exponen su presencia en el sistema educativo (Ballesteros y Morentin, 2018; Doll et al., 2013; Escudero, 2005; Escudero et al., 2009; Tarabini, 2016). Algunos de los factores que derivan de la exclusión educativa y que encontramos en la presente investigación son: el rezago escolar (que deriva de un bajo rendimiento), los problemas de adaptación (debido a la falta de acompañamiento) y problemas en la relación entre pares (derivado de un clima escolar con situaciones de acoso escolar que no son prevenidas ni abordadas de forma adecuada).

A través del análisis de los datos obtenidos, identificamos opiniones positivas que surgen de los relatos en torno a la experiencia en EPJA, las cuales se erigen en contraposición de los factores de abandono que identificamos en la modalidad regular. Estas opiniones serán categorizadas como *factores de retención*, ya que promueven la continuidad de la trayectoria educativa en EPJA de

acuerdo a los relatos. Dichos factores serán dispuestos en cuatro categorías: 1) Relación con el profesorado 2) Mejor clima escolar 3) Mejora educativa 4) Expectativas académicas.

### *1) Relación con el profesorado:*

Al revisar los relatos de los jóvenes, surgen opiniones respecto de su relación con los profesores EPJA. Estas coinciden en su mayoría en características positivas las cuales los jóvenes destacan. La buena relación con los docentes, deriva de la percepción de una mayor preocupación hacia los estudiantes, desde el aspecto vincular hasta el académico. La preocupación que sintieron al enfrentarse a una modalidad desconocida y a un nuevo entorno escolar luego de haber abandonado la educación regular, es apaciguada por profesores que acogen a los jóvenes en su llegada y facilitan el proceso de adaptación:

“El primer día que llegué no conocía a nadie de mi edad, que yo diga ‘ah tengo un conocido’, no tenía a nadie, pero los profesores, encuentro que no sé, me hicieron sentir muy bien, como que al otro día yo dije ‘ah voy a ir otra vez’ y me gustó.” (Estudiante N5)

Respecto al ámbito académico, y en contraste con la experiencia en educación regular, la mayoría de los jóvenes destaca la forma de enseñar de los docentes EPJA, quienes consideran no haber tenido mayores complicaciones para comprender el contenido, a pesar de enfrentar asignaturas similares a las de Enseñanza Media regular que les resultaban complejas:

“De hecho en matemáticas soy mala pero pa’ serte sincera acá he mejorado mucho y no es que sea fácil, es que, no sé si es porque son personas mayores [pero] el profesor tiende a explicar paso por paso y como que se entiende más”. (Estudiante N3)

Una mejor comprensión de contenido es atribuida por los jóvenes a una mejor disposición para explicar el contenido, mayor accesibilidad y paciencia de los docentes en EPJA, características que emergen al explorar en la experiencia en EPJA. Desde la mirada de De la Cruz y Matus (2019) estas serían características que aportan al enganche educativo, en este caso, promoviendo la continuidad de estudios en EPJA entre los jóvenes entrevistados, quedando plasmado en los planes de todos los entrevistados por terminar sus estudios obligatorios.

### *2) Mejor clima escolar*

Otro aspecto destacado por los jóvenes es el clima escolar que existe en EPJA. A diferencia de la experiencia en establecimientos de educación regular, EPJA sería un lugar tranquilo desde la mirada de los jóvenes, lo cual, queda reflejado en los recreos, instancia en que no habría ruido, gritos ni desorden. Un mejor clima escolar es atribuido además a la madurez tanto de ellos como de sus compañeros en EPJA. Esto a su vez, permitiría establecer relaciones de respeto y confianza, lo que se extiende al trabajo en aula:

“Bueno, allá salíamos a recreo y... todos los niños [estaban] gritando, colocábamos música y otros colocaban por otro [lado]. No, acá es como que tu sales y todo el mundo está hablando con alguien, no se empiezan a molestar o están jugando pin pon, y como que de la nada te vas acercando a ellos, como que te hablan y tu te quedas ahí hablando a pesar de que no los conoces y no es tan atosigante, en cambio, y no te llega a doler la cabeza de tanta bulla.”  
(Estudiante N3)

La juvenilización identificada en EPJA por los mismos jóvenes, también beneficiaría el proceso de adaptación, expresando mayor comodidad al encontrarse con personas de similar edad. Esto, sumado a ciertas estrategias que los profesores utilizarían en el aula para suscitar vínculos entre estudiantes. Según los jóvenes la dinámica relacional dentro del establecimiento y el clima escolar influiría en la disposición de los profesores al impartir las clases, lo que pueden identificar a partir de comparaciones desde su experiencia en la educación regular.

### *3) Mejora educativa*

Los jóvenes perciben una mejora en el rendimiento académico en EPJA, lo que estaría relacionado con características propias de la modalidad, como menor cantidad de estudiantes, mejor disposición de los profesores y la comodidad que sienten en el aula tanto con sus pares como sus profesores. Esto aumentaría la confianza en los jóvenes, lo que podemos asociar a una mayor participación en clases, lo cual se contrasta con la experiencia en la modalidad regular:

“No sé si es porque en EPJA son muy pocos, no sé a qué se debe pero me ha ido mejor este año, ósea los años que he estado en EPJA que en los otros colegios, y como que es más fácil si yo sé que necesito ayuda, si yo sé que no entiendo algo es más fácil decirle aquí a los profesores que no entiendo, que me expliquen. En los otros colegios como que no tenía esa misma confianza que tengo ahora.” (Estudiante N5)

En esa misma línea, el aumento de la participación en clases en EPJA, es expresado por la mitad de los entrevistados. Lo anterior, puede ser considerado como factor protector al posicionarnos desde la mirada de Julio-Maturana (2017), ya que logramos apreciar en los discursos de los jóvenes la presencia del vínculo profesor-estudiante y la importancia del componente afectivo en la relación pedagógica, lo cual contribuye a la legitimidad de la identidad de aprendiz, influyendo positivamente en la finalización de trayectorias educativas.

Se observa además una buena disposición de los jóvenes de asistir al establecimiento EPJA debido a ciertas características propias de esta modalidad que les otorga mayor comodidad. Por un lado, el currículum acotado de EPJA deriva en menos horas de clases al día, lo que los jóvenes comparan con la extensa jornada escolar en educación regular, quedando poco espacio para realizar actividades de interés fuera del horario escolar. Por otro lado, una menor cantidad de asignaturas en EPJA

#### *4) Expectativas académicas:*

Finalmente identificamos que las expectativas académicas postsecundaria propicia la continuidad de estudios obligatorios. Tal y como encontraron Acuña (2013) y Espinoza et al. (2018) los jóvenes que continúan sus estudios en EPJA muestran claras expectativas en torno a la finalización de estudios junto con un sentido instrumental de la certificación de cuarto medio. A diferencia de los hallazgos de los autores mencionados, en nuestros resultados se expresa el deseo de optar por estudios postsecundarios que lograrían a través de distintas combinaciones entre trabajo-estudios, obtención de becas estudiantiles y/o apoyo económico de sus familias. Entre las carreras seleccionadas por los jóvenes encontramos técnico profesionales, universitarias, fuerzas armadas e investigaciones. Así, la presencia de expectativas educativas entre los jóvenes que continúan sus estudios en EPJA se transformaría en un factor de retención que promueve la finalización de estudios obligatorios. Sobre la formulación de las expectativas académicas encontramos aspiraciones de alcanzar la movilidad social y un mejor estatus social, lo cual de acuerdo a los relatos de los jóvenes no podrían solo con la certificación de Enseñanza Media.

No obstante, en este factor percibimos una contradicción: los jóvenes entrevistados manejan información respecto de los requisitos necesarios para la continuidad de estudios post secundarios, lo cual implica obtener un buen puntaje en la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES)

para lograr sus expectativas académicas, pero a la vez, consideran que el contenido enseñado en EPJA no es suficiente para alcanzar el puntaje necesario para optar a las carreras de su agrado en el caso de quienes desean optar a carreras universitarias:

“No [creo que EPJA me prepare para la PAES], pero por lo menos, bueno yo estoy, estoy trabajando porque me voy a pagar un preuniversitario, empiezo ahora en octubre”.  
(Estudiante N3)

“Es que enseñan como muy básico, ósea no tan básico, pero por ejemplo yo veo lo que hacen en otros liceos y ya están muy avanzado [en comparación a EPJA]”. (Estudiante N2)

A pesar de esta dificultad, los jóvenes no expresan arrepentimiento en su decisión de abandonar la Enseñanza Media regular, aunque aceptan que esa modalidad les hubiese otorgado una mejor preparación en la PAES.

## VII. Conclusiones

La presente investigación tuvo por objetivo conocer los factores implicados en el abandono de Enseñanza Media regular a partir de los relatos de seis jóvenes que abandonaron el liceo pero continuaron sus estudios obligatorios en EPJA. El desglose de los hallazgos a partir de los objetivos específicos serán presentados a continuación. Finalmente presentaremos los limitantes de la investigación y propuestas de proyección.

Considerando la literatura en la que se enmarca la presente investigación y que expone la complejidad de los procesos de abandono y la combinación de factores, nos propusimos como primer objetivo específico describir las experiencias de cada uno de los participantes, identificando los factores que tuvieron mayor impacto. En cuanto a la decisión de los jóvenes de abandonar la Enseñanza Media regular y la posterior continuidad de estudios en EPJA, vemos que estos estaban seguros de su decisión y que, posterior al abandono, no tenían entre sus planes retornar a la educación regular. También notamos el apoyo de las familias en esta decisión, quienes acompañaron y ayudaron a buscar información ya sea en los establecimientos EPJA o a través de terceros, antes de hacer el cambio.

En tanto, el segundo objetivo buscó identificar los factores endógenos y exógenos involucrados en el proceso de abandono de Enseñanza Media regular, encontrando factores de ambas categorías en los relatos en las que priman los factores endógenos, pero que sugerimos recategorizar, como por ejemplo, en factores exógenos-institucionales, debido a que son producidos por dinámicas de exclusión que el mismo sistema educativo estaría generando desde los primeros niveles en las trayectorias educativas. Este objetivo nos permitió establecer una nueva mirada en la comprensión del abandono escolar, lo cual sería el aporte que entrega la presente investigación; aunque debido al tamaño de la muestra no puede ser generalizable, de todas formas creemos que puede servir de guía hacia esta discusión. Consideramos que el abandono escolar visto desde la *auto-exclusión*, es decir, desde la decisión de dejar el liceo que toma el estudiante pero que a la vez es producida por factores excluyentes que el sistema educativo generó a lo largo de su trayectoria educativa y que son invisibilizados debido a una decisión voluntaria y determinante, podría abrir nuevos caminos de investigación que permitan futuros cambios en la política educativa para abordar el abandono escolar.

Por otro lado, describir los procesos de abandono a partir de los relatos de los jóvenes, nos permitió conocer su experiencia en EPJA y a la vez identificar información emergente, la cual categorizamos y nombramos como *factores de retención*, los cuales se contraponen a los factores de abandono encontrados en sus experiencias en educación regular y ciertas dinámicas excluyentes. Entre los *factores de retención* encontramos: mejor relación entre los estudiantes y el profesorado; un mejor clima escolar; mejora educativa respecto al rendimiento académico, lo cual se articula con un clima más tranquilo en el aula y ciertas características/habilidades de los profesores EPJA que influyen positivamente en el aprendizaje. Por último, encontramos el factor de retención relacionado con las expectativas académicas, el cual encontramos presente en todos los relatos de los jóvenes entrevistados. Respecto a esto último, destacamos el interés de los jóvenes por lograr movilidad social a través de una carrera postsecundaria, y creemos que los establecimientos EPJA podrían potenciar la preparación de los jóvenes y entregar herramientas para que logren sus expectativas académicas, considerando que este puede ser el factor que promueve en los jóvenes la continuidad de estudios obligatorios.

El último objetivo fue comparar los factores encontrados con los existentes en la literatura, lo cual nos sirvió para encontrar nuevos factores de abandono escolar. Entre ellos ciberacoso y problemas de adaptación de estudiantes extranjeros, los cuales propusimos categorizar en “problemas de relación con pares”. Además, identificamos como factor emergente el impacto de la modalidad virtual durante la pandemia. Por otro lado, a pesar de que la mayoría de los factores de abandono presentes en los relatos de los entrevistados se asimilan a los encontrados en investigaciones previas, consideramos que estos resultados nos sirven para reflexionar en torno a la persistencia de los factores de abandono que emergen del sistema educativo, y que a pesar de existir investigaciones previas, la política educativa no ha logrado erradicar. Cabe señalar que los factores exógenos (económicos y sociales) difícilmente pueden ser abordados por la política educativa, así como también los factores endógenos, como la familia y el contexto. Por ese motivo es importante volver la mirada a los factores excluyentes del sistema educativo.

Finalmente, al constatar la *auto-exclusión* de los jóvenes de la Enseñanza Media regular y la decisión de continuar sus estudios en EPJA, reflexionamos respecto de las proyecciones de esta modalidad debido a su relevancia en el abordaje del abandono escolar. Los aspectos positivos que los mismos jóvenes identificaron en EPJA, exponen una gran potencialidad y la necesidad de

invertir tanto en recursos humanos como económicos en estas instituciones, para así erigirse como una opción íntegra entre los jóvenes que sufren de exclusión educativa y posterior auto-exclusión, pero que, aun así, desean finalizar sus estudios obligatorios. Es necesario poner atención en los discursos de los jóvenes en torno a la experiencia en EPJA, para que en un futuro ciertas características que resultan atractivas, no sólo sean potenciadas, sino que incluso adoptadas por la modalidad regular. Esperamos que lo anterior abra camino a futuras investigaciones que pudiesen replantear la incidencia de EPJA en el abordaje del abandono escolar y de sus factores de retención escolar, desde la mirada de los jóvenes.

## VIII. Bibliografía

- Acuña, V. (2013). Abandono de la educación regular de los estudiantes de educación de adultos en Chile. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 35(1), 54-65.
- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Ligüeño, S., y Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 334-335.
- Andréu, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10(2), 1-34.
- Ballesteros, B. y Morentin, J. (2018). Desde fuera de la escuela: Una reflexión en torno al aprendizaje a partir de trayectorias de abandono escolar prematuro. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 5-20.
- Bellei, C. y Fiabane, F. (2003). *12 Años de educación obligatoria*. Santiago: Chile. LOM.
- Beltrán, J., Rivas, F. y Salazar, O. (2013). Factores gatilladores de la deserción escolar, presentes en las representaciones sociales que subyacen el discurso de los docentes. *Revista Investigaciones en Educación*, 13(2), 127-134.
- Calderón, U., Peña, J., y Soto, V. (2016). La influencia de la familia en la deserción escolar. Estudio de caso en estudiantes de secundaria de dos instituciones de las comunas de Padre las Casas y Villarrica, Región de la Araucanía, Chile. *RMIE*, 21(70), 881-899.
- Redondo R., J. Cancino O., T., y Cornejo., R., (1998). El mundo de los jóvenes y la reforma de la enseñanza media: la necesidad y la posibilidad de construir comunidades educativas autónomas y responsables. *Revista De Psicología*, 7, Pág. 35-49. doi: <https://doi.org/10.5354/0719-0581.1998.18761>

CASEN (2015). *Porcentaje de la población de 14 a 17 años que ha abandonado o desertado del sistema escolar*. Disponible en:

[http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2015/CASEN\\_2015\\_Resultados\\_educacion.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2015/CASEN_2015_Resultados_educacion.pdf)

CASEN (2017). Resultados Educación Casen 2017. Observatorio social, Ministerio de Desarrollo Social. Disponible en:

[http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultados\\_educacion\\_casen\\_2017.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultados_educacion_casen_2017.pdf)

Centro de Estudios Mineduc (CEM). (2013). Medición de deserción escolar en Chile. 1-93. Santiago, Chile. Recuperado de [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/10/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-22\\_2020\\_f01.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/10/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-22_2020_f01.pdf)

Centro de Estudios Mineduc (CEM). (2013). Encuesta CASEN 2009 en *Serie Evidencias: Medición de la deserción escolar en Chile*. 1-11. Santiago, Chile. Recuperado de [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/A2N15\\_Desercion\\_escolar.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/A2N15_Desercion_escolar.pdf)

Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) (2019). *Caracterización cuantitativa de trayectorias escolares en jóvenes con algún grado de exclusión educacional. Informe Técnico*. Santiago, Chile. Recuperado de [http://ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/00\\_1552671019.pdf](http://ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/00_1552671019.pdf)

Centro de Estudios Mineduc (CEM). (2020). *Deserción escolar: diagnóstico y proyección en tiempos de pandemia*. Documento de trabajo 22. 1-21. Santiago, Chile.

Centro de Estudios Mineduc (CEM). (2017). *Nivel de Educación Media*. Publicado en Media Mineduc, el 23 de agosto. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://media.mineduc.cl/presentacion-2/nivel-educacion-media/>

Cornejo, R., (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140109>

Cornell D., Gregory A., Huang F., y Fan X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105, 138-149. doi: <https://doi.org/10.1037/a0030416>

Cortés, F. y Concha, M. (2016) Estudio de caracterización de los programas de reinserción educativa de Mineduc y Servicio Nacional de Menores: *Recomendaciones para la política pública y buenas prácticas territoriales*. Santiago, Chile. Recuperado de: [http://www.sename.cl/web/wpcontent/uploads/2016/10/Estudio\\_Caract\\_Prog\\_Reins\\_Sename-Mineduc.pdf](http://www.sename.cl/web/wpcontent/uploads/2016/10/Estudio_Caract_Prog_Reins_Sename-Mineduc.pdf)

Decreto N°6 de 2007 [Ministerio de Educación]. Por la cual modifica el Decreto N°182 que determina edades mínimas de ingreso de enseñanza de adultos y especial o diferencial. 8 de enero de 2007. Chile.

Decreto N°332 de 2011 [Ministerio de Educación]. Por la cual modifica el Decreto N°2, de 2009, que determina edades mínimas de ingreso a la educación especial o diferencial, modalidades educación de adultos y de adecuaciones de aceleración curricular. 27 de septiembre de 2011. Chile.

De la Cruz, G., y Matus, D. (2019). “¿Por qué regresé a la escuela?”. *Perfiles Educativos*, 41(165), 8-26. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58713>

DiarioUchile, (13 de marzo 2019). *CIAE defiende estudio: 358 mil niños no asisten a clases*. Recuperado de <https://radio.uchile.cl/2019/03/13/ciae-defiende-estudio-que-cifra-en-358-mil-los-ninos-y-adolescentes-que-no-asisten-a-escuelas/>

Doll, J., Eslami, Z., y Walters, L. (2013). Understanding Why Students Drop Out of High School, According to Their Own Reports. *SAGE Open*, 3 (4). doi: 10.1177/2158244013503834

Duarte, K., (2000). ¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*, (13). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501303>

Edwards, V., Calvo, C., Cerda, A. M., Gómez, M.V., e Inostroza, G. (1995). El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media. Santiago: Ministerio de Educación, 163-203.

Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum Formación del Profesorado*, 9(1), 1-24. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>

Escudero, J. M. González, M. T., y Martínez B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>

Espinoza, O., Castillo, D., González, L. E. (2013). Perfiles de estudiantes de las modalidades de educación de adultos: percepciones y valoraciones. *Documento de Trabajo PIIE*, Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), 2, 1-62.

Espinoza, O., Castillo, D., González, L. E. (2017). Educación de adultos en Chile: percepciones y valoraciones de sus beneficiarios. *Revista Brasileira de Educação* 22 (71). doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227176>

Espinoza, O., Castillo, D., González, L., y Santa Cruz, J. (2014). Educación de adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas*, 13(3), 69-81.

Espinoza, O., Castillo, E., González, L. y Neut, S. (2018). Expectativas educacionales de estudiantes que concurren a escuelas de segunda oportunidad: la experiencia chilena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1171-1193. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-6666201800040117](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6666201800040117)

Factores asociados a la deserción escolar en Chile, Centro de Estudios MINEDUC-Serie Evidencias Año 2, (Colección Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, disponible en Biblioteca Nacional Digital de Chile) (<https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/21112/5/Factores%20asociados%20a%20la%20desercion%20escolar%20en%20Chile.pdf> )

Fernández, M., Mena, L., Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario*, 119-145.

Filgueira, C. (2003). “Proceso de abandono escolar: contexto, causas y consecuencias” en “*12 años de escolaridad completa*”. Santiago, Chile: LOM.

Foro por el Derecho a la Educación Pública. Informe Luz de la situación de la Educación en Chile al 2019. Recuperado de <https://opech.cl/informe-luz-de-la-situacion-de-la-educacion-en-chile-al-2019/>

- Garnham, L. (2016). Reproducción y resistencia en el sistema escolar chileno. [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/176674>
- Goicovic, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. *Última década*, 10(16), 11-52.
- Guerrero, G. (2014). “Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando”: *Expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú*. Documento de investigación, 74. Lima: GRADE.
- Hernández, M., y Romero Sánchez, E. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293. doi: <https://doi.org/10.5944/educXX1.21351>
- Hernández, M., Kegevic, L., Raczynski, D., y Roco, R. (2011). El paso de la enseñanza básica a la media en estratos bajos: un reto a la igualdad de oportunidades educativas. *Fondo de Investigación y Desarrollo de la Educación. FONIDE, Proyecto*.
- Herrera, M. (2020). *El Rezago Escolar en Chile como factor determinante del fracaso escolar: Un problema invisible*. [Tesis Magíster, Universidad del Desarrollo]
- Julio-Maturana, C. (2017). Configurando Identidad de Aprendiz en Ia Escuela: Obstáculos en la Relación Pedagógica y su Incidencia en Procesos de "Deserción" Escolar Temprana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 109-129. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100008>
- Ley N° 19.876. Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Media (2003). Publicada en Diario Oficial de la República de Chile, 22 de mayo de 2003. Santiago.

- Marshall, T. (2003). Investigación y experiencias sobre deserción escolar: lecciones para la política pública. En Bellei, C. y Fiabane, F. (Eds.), *12 años de escolaridad completa*, (pp. 69-74). LOM.
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones andina*. 17(30). 148-1150. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>
- Mendoza, B. (2015). *Bullying, los múltiples rostros del acoso escolar*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Ministerio de Educación Mineduc. (s.f.). Educación Media <https://media.mineduc.cl/presentacion-2/nivel-educacion-media/>
- Ministerio de Educación (2016). Estudio de caracterización, percepción y expectativas de la población que asiste a establecimientos educativos para personas jóvenes y adultas. [archivo PDF]. Recuperado de <https://epja.mineduc.cl/2016/08/11/estudio-caracterizacion-percepcion-expectativas-la-poblacion-asiste-establecimientos-educativos-personas-jovenes-adultas/>
- Navarro, J., Rojas C., C., Rojas E., C., y Zúñiga, Y. (2015). Estudio de relatos de docentes de establecimientos de educación de adultos sobre sus prácticas pedagógicas. *Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 1-7.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas, OPECH (2007). Educación y factores de inequidad. Universidad de Chile: FACSIO.
- Raczynski, D. (2003). El proceso de abandono escolar visto desde los jóvenes. En Bellei, C. y Fiabane, F. (Eds.), *12 años de escolaridad completa*, (pp. 103-108). LOM.

- Ramírez, T. (2016). *El uso de los términos abandono y deserción estudiantil y sus consecuencias al momento de definir políticas institucionales*. Sexta conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación escolar (CLABES). Quito: Ecuador.
- Redondo, J. M. (2000). La condición juvenil: Entre la educación y el empleo. *Última década*, 8(12), 175-223. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362000000100012>
- Richards, C. (2017). El desafío de aprender... El desafío de enseñar. Relatos de una educación más justa. Santiago: Gráfica LOM.
- Rojas de Escalona, B. (2010). *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis*. Caracas: Fedupel.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Sapelli, C, y Torche, A. (2004). Deserción Escolar y Trabajo Juvenil: ¿Dos Caras de Una Misma Decisión? *Cuadernos de economía*, 41(123), 173-198. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-68212004012300001>
- SENADO (2012). *Retrato de la desigualdad en Chile*. Santiago, Chile: COMUN & K Producciones Ltda.
- Sepúlveda, L., y Opazo, C. (2009). Deserción escolar en Chile: ¿volver la mirada hacia el sistema escolar? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 120-135.
- Sepúlveda, L, y Valdebenito, M. J. (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 243-261. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100015>

Silva, C. (2016). *El self adolescente en contexto de viviendas sociales: características, relaciones con la satisfacción con el ambiente residencial y efectos moderadores parentales y de identificación grupal*. [Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile].

Subsecretaría de educación (2016). *Informe Final de Evaluación del Programa de Educación de Personas Jóvenes Y Adultas*. Recuperado de [https://www.dipres.gob.cl/597/articles-149527\\_informe\\_final.pdf](https://www.dipres.gob.cl/597/articles-149527_informe_final.pdf)

Tarabini, A. (2016). La exclusión desde dentro o la persistencia de los factores push en la explicación del abandono escolar prematuro. En *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 3, 8-12.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

T13, (10 de marzo, 2019). *Estudio revela que hay 358 mil niños excluidos*. Recuperado de <https://www.t13.cl/noticia/nacional/estudio-establece-hay-358-mil-ninos-excluidos-del-sistema-escolar>

Vela Peón, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M. L (Ed.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-93). Porrúa.

## IX. Anexos

### 1) Consentimiento Informado

#### **DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO FACTORES ENDÓGENOS Y EXÓGENOS DE ABANDONO ESCOLAR DE JÓVENES QUE CONTINUARON SUS ESTUDIOS EN EPJA**

#### **I. INFORMACIÓN**

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación “**Factores endógenos y exógenos en el abandono escolar de jóvenes que continuaron sus estudios en EPJA**”. Su objetivo es comprender los principales factores exógenos y endógenos que llevaron a jóvenes entre 14 a 21 años a abandonar la educación Media regular en la Región de Magallanes. Usted ha sido invitado(a) porque pertenece al grupo etario estudiado y en el presente es alumno/a regular de un establecimiento de Educación para Jóvenes y Adultos.

La investigadora responsable de este estudio es la Srta. Giannina Ureta, estudiante del programa de Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

**Participación:** Tu participación consistirá en una entrevista que tendría una duración de máximo 1 hora. En el caso de ser entrevistado, se realizará vía Zoom o Google Meet (queda a elección del entrevistado) y será grabada para analizarla. En casos especiales, por ejemplo, por problemas de conectividad la entrevista se realizara de manera presencial en el establecimiento del estudiante.

**Riesgos:** se considera que esta investigación no tiene riesgos.

**Beneficios:** Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para que las escuelas tengan conocimiento de los factores que causan la deserción, y puedan tomar acciones en aquellos aspectos que puedan ser intervenidos.

**Voluntariedad:** Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

**Confidencialidad:** Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Cabe señalar que el informe no contendrá información de la institución de la que desertó. Las grabaciones y formularios serán encriptados por la investigadora para evitar la difusión de información personal y serán reservados sólo hasta el término del análisis de los datos (Diciembre 2022).

**Conocimiento de los resultados:** Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, se enviará el informe final a tu correo.

**Datos de contacto:** Si requiere más información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a Giannina Ureta Responsable de este estudio:

Giannina Ureta

Teléfono: 948091367

Dirección: Club Hípico 951, Punta Arenas.

Correo Electrónico: [gianniub21@gmail.com](mailto:gianniub21@gmail.com)

También puede comunicarse con el Presidente del Comité de Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Prof. Dr. Uwe Kramp Denegri

Presidente

Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 29772443

Dirección: Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago. Facultad de Ciencias Sociales, Edificio A, Dependencias de Decanato. Universidad de Chile.

Correo Electrónico: [comite.etica@facso.cl](mailto:comite.etica@facso.cl)

## II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, ....., acepto participar en el estudio “**Factores endógenos y exógenos en el abandono escolar de jóvenes que continuaron sus estudios en EPJA**”, en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

---

Firma Participante

---

Firma Investigadora Responsable

Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_

Correo electrónico para la devolución de la información \_\_\_\_\_

**Este documento consta de 3 páginas y se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.**