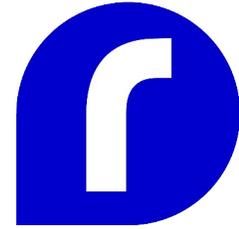


Desigualdad educativa: factores relacionados con la permanencia estudiantil en la secundaria costarricense. Cohorte 2015 -2019



Recibido: 3 de enero 2023
Revisado: 12 de mayo 2024
Aprobado: 2 de junio 2024

Jorge Raúl García Fernández

Costarricense. Sociólogo, estudiante de la Maestría Centroamericana en Sociología de la Universidad de Costa Rica. Investigador del Centro Agenda Joven en Derechos y Ciudadanía de la Universidad Estatal a Distancia (UNED). jgarciaf@uned.ac.cr
ORCID: [0000-0003-0434-9587](https://orcid.org/0000-0003-0434-9587)

Anthony García-Marín

Costarricense. Sociólogo, egresado de la Maestría Centroamericana en Sociología y estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales sobre América Central de la Universidad de Costa Rica. Investigador del Centro Agenda Joven en Derechos y Ciudadanía de la Universidad Estatal a Distancia (UNED). agarciam@uned.ac.cr
ORCID: [0000-0002-4440-6219](https://orcid.org/0000-0002-4440-6219)

Resumen: El objetivo del presente artículo es analizar los factores asociados a la permanencia escolar juvenil en estudiantes de la secundaria pública diurna costarricense, durante el período 2015 - 2019. Se realizó un estudio de enfoque cuantitativo con un diseño longitudinal retrospectivo que hace uso del análisis de cohorte, para reconstruir las trayectorias educativas de dos grupos de estudiantes: quienes permanecen y quienes interrumpen estudios. Entre los principales resultados y conclusiones se encuentra que hay una mayor desventaja entre las personas jóvenes que interrumpieron estudios en la mayoría de los indicadores analizados, destacándose mayores diferencias relativas en los factores socioeconómicos y de la trayectoria educativa. La desigualdad educativa es expresión de una condición anterior: la desigualdad social, por lo cual es necesario fortalecer las políticas sociales que tiendan a disminuir las desigualdades de origen.

Palabras clave: *permanencia estudiantil, interrupción de estudios, abandono de estudios, deserción escolar, trayectorias educativas*

Educational inequality: factors related to student permanence in Costa Rican high school. Cohort 2015 -2019

Abstract: The objective of this article is to analyze the factors associated with youth school permanence in Costa Rican public daytime high school students, during the period 2015 - 2019. A quantitative approach study was conducted with a retrospective longitudinal design using cohort analysis to reconstruct the educational trajectories of two groups of students: those who remain and those who interrupt their studies. Among the main results and conclusions is that there is a greater disadvantage among young people who interrupted their studies in most of the indicators analyzed, with greater relative differences in socioeconomic factors and educational trajectories. Educational inequality is an expression of a previous condition: social inequality, which is why it is necessary to strengthen social policies that tend to reduce inequalities of origin.

Key words: *student permanency, interruption of studies, dropout, dropping out, educational trajectories*

Introducción

En 2017 se presentó una situación atípica luego del retorno de las vacaciones de medio período en la educación secundaria costarricense: lejos de seguirse el comportamiento de años anteriores, esta vez retornaron menos estudiantes de cuarto y quinto año, ello si se comparaba con los grados iniciales, donde comúnmente se concentraba la interrupción de estudios.

Existe un amplio registro de preocupaciones expresadas por autoridades públicas respecto a dichos procesos, así como en cuanto a los factores que podrían explicarlos. Por ejemplo, Sonia Marta Mora, Ministra de Educación al momento de los hechos citados, brindó las siguientes declaraciones: “el abandono tiene que ver con varios factores, entre ellos, el entorno familiar que no brinda acompañamiento al estudiante o en el que hay violencia, factores socioeconómicos, comunidades inseguras, drogadicción, desmotivación para el estudio y hasta los fenómenos naturales” (Cerdas 2017, párr. 13).

En este contexto, el Centro Agenda Joven en Derechos y Ciudadanía de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica, se propuso indagar esta problemática, es decir, los factores asociados a la permanencia escolar juvenil en la secundaria pública diurna costarricense, ello dentro de un estudio de carácter multifactorial.

Como parte sustantiva del mencionado estudio, el presente artículo tiene como objetivo analizar los factores asociados a la permanencia escolar juvenil en estudiantes de la secundaria pública diurna costarricense, durante el período 2015 - 2019.

Y, en concordancia con lo anterior, procura responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles factores muestran las mayores diferencias analíticas entre las personas jóvenes estudiantes que permanecieron y las que interrumpieron estudios en la secundaria pública diurna costarricense?

La hipótesis explicativa de partida fue que al estudiar distintos factores en una misma población de estudio, aquellos de orden estructural o socioeconómico son más significativos para comprender las desigualdades educativas y, como parte de estas, la permanencia y/o interrupción escolar juvenil.

Para ello, se realizó un estudio de enfoque cuantitativo con un diseño longitudinal retrospectivo, el cual hace uso del análisis evolutivo de grupo o cohorte y que reconstruye las trayectorias educativas de dos conjuntos de estudiantes: quienes permanecen y quienes interrumpen estudios. El estudio es de alcance descriptivo y aplicó la técnica de la encuesta con una muestra no probabilística mediante la modalidad de cuotas.

Justificación y antecedentes

Un esfuerzo frecuente en la investigación sobre la desigualdad escolar y la permanencia estudiantil es indagar los factores y variables asociadas a la interrupción de estudios, ya sea esta temporal o permanente, de lo cual existen diversos antecedentes. Algunos trabajos son de especial valor por realizar una revisión sistemática de literatura, con lo cual se obtiene una visión sintética de la investigación en esta línea. Ejemplo de ello son las publicaciones de Espíndola y León (2002), Román (2009; 2013) y Schmitt y Santos (2013), estos últimos quienes identifican un total de 6 factores y 89 variables asociadas a la interrupción de estudios.

A partir de la revisión de antecedentes, se encuentra que la mayor parte de las investigaciones se interesan en indagar alguno de los factores en la relación permanencia / interrupción de estudios, por ejemplo, el factor socioeconómico, o el clima social escolar, entre otros.

Si bien los hallazgos resultan de primera importancia, son menos los estudios multidimensionales donde se indaguen varios factores y sus variables en una misma población de estudio. Menos comunes, resultan los trabajos que establezcan una relación empírica-analítica con las desigualdades educativas.

En ese sentido, la investigación que sustenta este artículo pretende dar insumos empíricos sobre los factores que inciden en la permanencia escolar y la interrupción de estudios en el contexto de la secundaria costarricense, así como discutir su relación con la reproducción de las desigualdades sociales y educativas, con el propósito de coadyuvar a la discusión y reformulación de la política social en el campo educativo. Así, la publicación podría resultar de interés para personas expertas en educación, sociología de la educación, política social, política educativa y atención a personas estudiantes.

El estudio de los factores asociados a la permanencia en América Latina surge, en algunos casos, de la pregunta que se plantean personas investigadoras y actores vinculados a los gobiernos, respecto a las discrepancias entre la inversión pública en educación y los esfuerzos por aumentar la cobertura, con los resultados en cuanto a la permanencia y titulación de jóvenes estudiantes.

A pesar de este interés, subsisten las “diferencias [desigualdades] de entrada” (Blanco Bosco 2012, 85) a los sistemas educativos, es decir, aquellas que se relacionan con la persistencia de las desigualdades sociales, los contextos de origen de las personas estudiantes y las características socioeconómicas de sus familias. A esto se agregan otras desigualdades que se sostienen en el tiempo y que expresan en una primera forma de exclusión educativa, específicamente, la exclusión por el acceso.

La discusión académica en torno al acceso y cobertura de los sistemas educativos iberoamericanos se mantiene desde décadas atrás. Ahora bien, el estudio de la permanencia estudiantil se comprende sólo a partir del momento histórico en que los distintos países han logrado tasas aceptables de acceso

y cobertura en sus territorios, algo que Blanco Bosco (2012) explica como producto de tres distintos factores:

Este marcado crecimiento (en las tasas de cobertura) se explica, básicamente, por tres factores: a) el incremento en la proporción de población urbana, lo que permite directamente un acceso más fácil a los servicios educativos; b) el cambio en la estructura productiva y laboral, con la disminución del peso del sector primario y la consiguiente disminución del trabajo infantil; c) políticas sostenidas destinadas a incrementar la cobertura en este nivel, expandiendo la oferta mediante la creación de escuelas y la contratación de maestros (65).

Costa Rica no ha estado exenta de estas discusiones. Ejemplo del interés público por la permanencia estudiantil es el constante aporte de los informes Estado de La Educación. Por ejemplo, desde el Sexto Informe se expresaba la preocupación por el bajo porcentaje de jóvenes que finalizaban la secundaria y, a su vez, la concluían en el trayecto vital esperado, lo cual se vincula al rezago escolar y la exclusión educativa. Específicamente, se indicaba que, partiéndose del número de estudiantes matriculados en séptimo año en 2012, los efectivamente matriculados en undécimo durante 2016, representaban poco más de dos quintas partes de los primeros, mientras únicamente la mitad de los jóvenes con edades comprendidas entre los 18 y los 22 años habían concluido sus estudios secundarios (PEN 2017).

El estudio de los factores asociados a la permanencia escolar tiene un importante desarrollo en la literatura especializada. En otra actividad de investigación que forma parte del proyecto donde se enmarca este artículo y cuyo principal objetivo fue construir un estado del conocimiento con perspectiva histórica sobre los conceptos relacionados con la desigualdad educativa y la permanencia escolar, se logró estimar que de un total de 219 documentos revisados, aproximadamente una cuarta parte identificaron factores y que su mayoría comparten la característica de ser investigaciones transversales -4 de cada 5-.

En algunos casos la literatura centra el interés en uno o dos de los factores identificados previamente por la comunidad de personas expertas, por ejemplo, el factor relacionado con desempeño académico, el clima social escolar o las condiciones contextuales de vida (Jadue 2002; Rivas 2005; Castro Castillo 2011; de Vries et al. 2011; López Ramírez, Velázquez Gálvez, y Ibarra 2011; Barroso-Tanoira 2014; Mirete Ruiz, Soro Bernal, y Maquilón Sánchez 2015; Esteban García et al. 2016; Fonseca y García 2016; Martínez Valdivia y Molina Ruiz 2017; Guzmán y Moctezuma 2023).

En otros, se aborda el tema bajo una perspectiva de una mayor complejidad, con el objeto de sumar al análisis una mayor variedad de factores, si bien en algunos casos en un número restringido (Lozano Díaz 2003; Escudero Muñoz 2005; Castro Ramírez y Rivas Palma 2006; Arguedas y Jiménez 2007; Escudero Muñoz 2007; 2009; Escudero Muñoz, González González, y Martínez Domínguez 2009; Martínez-Otero Pérez 2009b; 2009a; Román 2009; Sepúlveda y Opazo 2009; Tapia, Pantoja, y Fierro 2010; Morales Trejos 2010; Carvajal Olaya, Trejos Carpintero, y Barrera Rebellón 2011; Jiménez Uribe 2011; Montilla Coronado, Cruz Torres, y Martín Montilla 2011; Ruiz Rojas, Alemany Arrebola, y Ortiz Gómez 2011; Ovares 2012; Pérez-Esparrells y Morales Sequera 2012; Viana Vázquez 2012; Carro Olvera et al. 2013; Román 2013; Schmitt y Santos 2013; Zaragoza Loya 2013; Barroso-Tanoira 2014; Salvà-Mut, Oliver-Trobat, y Comas-Forgas 2014; Carrasco, Narciso, y Bertrán 2015; González Losada et al. 2015; Prieto Toraño 2015; Filardo 2016; Gaete-Astica 2016; González-Kopper 2016; MEP y UNICEF 2016; Ramírez, Díaz-Bello, y Salcedo 2016; Zayas-Bermúdez 2016; Anzures Galeana y Fonseca Bautista 2017; Castro 2017; Cuéllar Martínez 2017; Díaz López y Osuna Lever 2017; Lladó y Mares 2017; Estrada Ruiz 2018; Estrada Ruiz, Alejo López, y Cervera Delgado 2018; Ibarra Uribe, Fonseca Bautista, y Anzures Galeana 2018; López Borbón 2018; Miranda López 2018; Espinoza, González, y Loyo-la 2021; Lozano y Maldonado 2022).

En el próximo apartado se abordan las formas en que la literatura académica comprende los factores vinculados a la permanencia escolar, así como su relación con la reproducción de las desigualdades socioeducativas.

Marco teórico

La comprensión de los factores asociados a la permanencia escolar

Autoras como Román (2009; 2013) en un análisis previo a la conceptualización de la comunidad educativa, diferencian entre factores endógenos y exógenos en su relación con el sistema educativo, los cuales a su vez se agrupan en tres dimensiones: material-estructural; política-organizativa y, cultural. En los primeros se incluye lo relacionado con la institución educativa y aquello que se desarrolla al interior de esta, desde sus características infraestructurales hasta el capital cultural de las personas docentes. En los segundos, los aspectos que entran en relación con la institución educativa y la persona estudiante, pero que están fuera del espacio escolar, desde el nivel socioeconómico del hogar hasta el consumo cultural de la familia (Román 2009; 2013).

En síntesis y en palabras de la autora, cuando refiere a las posturas analíticas en las cuales se basa su propuesta se indica que “mientras una visualiza los factores y causas fuera del sistema escolar, la otra considera que estos

fenómenos se deben a factores inherentes a la escuela” (Román 2013, 37). Así, dentro de la dimensión material-estructural, para la autora un factor exógeno sería la escolaridad de los adultos del hogar y, un factor endógeno, la planta de personas docentes (2009; 2013). En este enfoque lo incluido bajo la noción de factores -endógenos o exógenos- se caracteriza más por ser una agrupación de variables e indicadores.

Otras personas autoras refieren a los factores según su relación con la permanencia escolar, es decir, si éstos son factores de riesgo o de protección en la relación permanencia-interrupción (Carrasco, Narciso, y Bertrán 2015; Castro Ramírez y Rivas Palma 2006; González Losada et al. 2015). Castro Ramírez y Rivas Palma (2006), partiendo de autores como Solum (1998) y Franco y Blanco (2022) realizan una caracterización de los factores de riesgo y de protección. En su publicación, además trabajan con una preclasificación de los factores según niveles de análisis, lo cual puede ser entendido como un paso más hacia la noción de comunidad educativa. De esta forma, aluden a los factores de riesgo o protección conforme a cuatro niveles, específicamente, el contexto, la estructura -referido a la institucionalidad-, los procesos y los actores (Castro Ramírez y Rivas Palma 2006).

Para las autoras y, a modo de ejemplo, factores de riesgo serían la vulnerabilidad económica -nivel contexto-, la baja implementación de reformas educativas -nivel estructura-, la ausencia de planes de gestión institucional en los centros educativos -nivel procesos- y la percepción estigmatizada de las personas estudiantes por parte del personal docente -nivel actores- (Castro Ramírez y Rivas Palma 2006). Se observa que en este segundo enfoque, también se constituyen como factores lo que pueden entenderse como variables e indicadores.

En la investigación que sustenta este artículo, nos acercamos al modelo de trabajo registrado en la mayor parte de la literatura y que guarda alguna similitud con los ejercicios de operacionalización (Cea D’ Ancona 1997). Así, es frecuente encontrar que las personas investigadoras conjunen las variables de interés de acuerdo con su relación analítica interna, constituyendo cada grupo un factor (Díaz López y Osuna Lever 2017; Estrada Ruiz 2018; Estrada Ruiz, Alejo López, y Cervera Delgado 2018; Ibarra Uribe, Fonseca Bautista, y Anzures Galeana 2018; Luengo, Jiménez, y Taberner 2009; Salvà-Mut, Oliver-Trobat, y Comas-Forgas 2014; Schmitt y Santos 2013; Viana Vázquez y Rullán 2010)¹.

La organización de los factores y su nominalización varía de acuerdo con los objetivos e intereses de cada enfoque. Así, por ejemplo, Schmitt y Santos (2013) refieren a los factores personales, académicos, cognitivos, psicológicos, socioeconómicos, institucionales, profesionales y culturales y a las competencias relacionales². Díaz López y Osuna Lever (2017) diferencian los factores sociofamiliares, personales, psicológicos y del sistema educativo. Viana y Rullán (2010) organizan su propuesta refiriéndose a las variables relacionadas con los sistemas escolares, los sistemas gubernamentales, los entornos, las familias y los estudiantes. Salvà-Mut, Oliver-Trobat, y Comas-Forgas (2014) proponen las características individuales, las relaciones interpersona-

1. Se debe indicar que algunas personas autoras utilizan el concepto dimensión en lugar de factor, o bien, homologan el uso de ambos.

2. Schmitt y Santos ubican en un mismo nivel las dimensiones y los factores.

les, la familia, la escuela, el grupo de iguales, la comunidad, el sistema de educación, las relaciones entre la formación y el empleo y los valores sociales dominantes³. Estrada Ruíz (2018) alude a los factores económicos, familiares, las expectativas ante el estudio y a la maternidad o paternidad. Ibarra Uribe, Fonseca Bautista, y Anzures Galeana (2018) señalan que los factores pueden reducirse a cuatro: individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos. Posteriormente, como parte de los resultados de su estudio señalan los factores académicos, familiares, económicos, de salud y sociales. En otro trabajo de Estrada Ruiz, Alejo López, y Cervera Delgado (2018) se distinguen los factores institucionales, familiares y económicos.

3. Salvà-Mut, Oliver-Trobat, y Comas-Forgas refieren a dimensiones y en los factores ubican variables e indicadores.

Dicha forma de trabajo es más cercana al objetivo de la investigación que sustenta este artículo, en tanto, si bien por los antecedentes de investigación se pueden establecer factores relacionados con la permanencia escolar, el interés es establecer su relación para el contexto costarricense y, a partir del instrumento que fue diseñado, observar cuáles variables y/o atributos muestran mayores diferencias analíticas.

La comprensión de la desigualdad educativa

Es importante aclarar qué se refiere cuando se alude a la desigualdad educativa. Para ello, y siguiendo el enfoque teórico-conceptual del cual se parte, se realizan dos precisiones.

Primero, la exclusión -social o educativa- no es sinónimo de la desigualdad -social o educativa-. Dentro de la desigualdad se ubica la exclusión como una de sus posibles expresiones, al igual que se ubicaría la inclusión -social o educativa-, todo ello dentro de lo conceptualizado como el continuum de la desigualdad social (Calderón Umaña 2012; de Haan 1999; Mora Salas 2018b; 2018a; Pérez Sáinz 2014; 2018).

Segundo y, conforme a lo anterior, es inconveniente homologar la exclusión educativa con uno de los posibles momentos en las trayectorias educativas juveniles, el cual tiene que ver con la relación permanencia-interrupción de estudios, sea esta temporal o permanente, intranual o interanual. La exclusión educativa es un proceso de mayor complejidad y se relaciona con distintos factores, que no son posibles de reducir a la interrupción de estudios y, tampoco, a un porcentaje antes llamado “deserción escolar” y ahora exclusión educativa.

Partiendo de lo indicado, para este artículo se asume la comprensión de la desigualdad educativa planteada en los trabajos de Blanco Bosco (2011; 2012; 2014a; 2014b; 2017), autor que deja de aludir a la exclusión educativa en singular, para referir a las exclusiones educativas, siendo las mismas observadas como un proceso con momentos específicos. Blanco Bosco (2012) plantea que existen:

(...) tres grandes “momentos” de la exclusión educativa: el acceso, las trayectorias y los aprendizajes. En la primera

(...) se consideran los fenómenos que podrían denominarse de “exclusión abierta”, esto es, de cobertura y acceso. En la segunda (...) la atención se centra en ciertos aspectos clave de las trayectorias educativas: reprobación, abandono y rezago escolar (...) Finalmente, la tercera (...) discute el problema de la calidad y la desigualdad de los resultados educativos, así como algunos de los actores que la investigación ha mostrado como relevantes para explicar el fenómeno (64-65).

Es importante indicar que en los últimos años se han registrado diversas publicaciones donde se vincula las desigualdades educativas con los factores que podrían resultar explicativos de las mismas. En específico, se retoman las propuestas de Vincent Tinto -comunidad educativa- y Urie Bronfenbrenner -modelo ecológico- para la organización, así como la comprensión dinámica y relacional de los factores relacionados con la permanencia escolar (Jadue 2002; Escudero Muñoz 2005; 2007; Luengo, Jiménez, y Taberner 2009; Salvà-Mut, Oliver-Trobat, y Comas-Forgas 2014; Schmitt y Santos 2013; Velasco Hernández y Moreno Álvarez 2016).

La propuesta de estas personas investigadoras es generar líneas de investigación complejas donde se incorpore una perspectiva multifactorial y se comprendan el carácter procesual de la permanencia escolar, más allá de centrar el interés en uno o dos de los factores de la comunidad educativa y en uno de los actores -generalmente la persona estudiante-. Escudero Muñoz ha llamado a estos enfoques “esquemas de explicación monocausales y simplificadores” (Escudero Muñoz 2005, 15) para tiempo después argumentar:

Una comprensión ecológica de la exclusión destaca su naturaleza relacional, reconoce la influencia de factores y condiciones múltiples, tanto estructurales como dinámicas. Como decíamos, tanto la exclusión como sus zonas intermedias son construidas por y dentro de un determinado orden social y escolar y afectan a determinados sujetos y colectivos que, fueran ya vulnerables al entrar o adquirieran tal condición al estar dentro de él, éste no logró ayudarlos a superarla (Escudero Muñoz 2007, 89).

Metodología

Enfoque, alcance, diseño y técnicas

Para el desarrollo de la investigación que sustenta este artículo, se realizó un estudio de enfoque cuantitativo y alcance descriptivo, con un diseño longitudinal retrospectivo para reconstruir las trayectorias educativas de dos grupos de estudiantes distribuidos a nivel nacional -jóvenes con permanencia y jóvenes que interrumpen estudios-, en el cual se utiliza del análisis evolutivo de grupo o cohorte y la técnica de la encuesta.

De conformidad con Castillo Sánchez (2008) el interés de los estudios longitudinales es “obtener información repetida de los sujetos de estudio a lo largo de varios años, para identificar el proceso y cambios a través del tiempo en subpoblaciones o grupos específicos de interés” (15).

En el caso de esta investigación se refiere a un diseño longitudinal retrospectivo por haberse un aplicado un instrumento que permite recolectar información de los distintos momentos vitales y de la trayectoria educativa de las personas participantes y que comprendía tanto su educación formal en primaria y secundaria, como la educación no formal.

Es importante mencionar que una parte de las publicaciones consultadas como antecedentes de investigación anexaban los instrumentos usados en sus investigaciones base, o bien, se hizo un esfuerzo adicional para localizarlos, lo que permitió contar con antecedentes metódicos que posibilitaron conocer diferentes propuestas para estudiar los factores relacionados con la permanencia escolar.

A partir de lo anterior se construyó un instrumento contextualizado al sistema educativo costarricense, que permite registrar información para 13 distintos factores distribuidos en un total de 120 ítems, según se detallará más adelante.

Población de estudio

Según se mencionó en el apartado de introducción, el objetivo de este artículo es analizar los factores asociados a la permanencia escolar juvenil en estudiantes de la secundaria pública diurna costarricense, durante el período 2015 - 2019⁴.

Se utiliza el periodo 2015 - 2019 como los años para realizar la observación y dar seguimiento a dicha cohorte, en la medida que el sistema educativo costarricense establece en cinco los años esperados para finalizar la secundaria académica, ello si bien hay evidencia de que sólo un porcentaje de la población concluye en dicho tiempo (PEN 2017).

Para cumplir el objetivo propuesto, se realizó la reconstrucción y comparación de la trayectoria educativa de dos grupos de estudiantes distribuidos a nivel nacional:

4. Es importante aclarar que en Costa Rica la educación de nivel medio se conoce como educación secundaria. Esta comprende el ciclo escolar que abarca desde el primer año luego de la finalización de la primaria, hasta un undécimo o duodécimo año de estudio según la modalidad educativa - académica o técnica, respectivamente-. Por tanto se corresponde con el tercer y cuarto ciclo de la educación formal y finaliza con la obtención del bachillerato en educación media.

a) grupo con permanencia escolar: la persona estudiante que matriculó séptimo grado durante el año 2015 y permaneció matriculado en octavo grado durante el año 2016. De la misma forma la persona estudiante que matriculó décimo grado durante el año 2018 y permaneció matriculado en undécimo durante el año 2019.

b) grupo que interrumpe estudios: la persona estudiante que matriculó séptimo grado durante el año 2015 e interrumpió sus estudios ese mismo año -dejó de asistir a clases en algún momento del año-; e igualmente la persona estudiante que matriculó décimo grado durante el año 2018 e interrumpió sus estudios ese mismo año -dejó de asistir a lecciones en algún momento del año-.

Muestra y muestreo

Se aplicó la técnica de la encuesta con una muestra no probabilística y un muestreo por cuotas. La muestra es representativa, en tanto, en su constitución se contempló que esta cumpliera con las principales características observadas en la población, es decir, los porcentajes nacionales de permanencia e interrupción según sexo y región socioeconómica. En total participaron 100 jóvenes en un estudio de comparación de grupos⁵.

El proceso de selección de la muestra y de las personas participante contempló los siguientes pasos: 1) se seleccionó el 25% de los centros de enseñanza secundaria con un alto y muy alto porcentaje de interrupción intranual en séptimo y décimo grado en el año 2015; 2) se seleccionó la dirección escolar a la que pertenecían dichas instituciones educativas; 3) se distribuyeron los centros de enseñanza por regiones socioeconómicas; 4) se seleccionaron los territorios o poblados, lo que finalmente vinculó con los centros educativos visitados y 5) se distribuyó la muestra según la información obtenida en la ENAHO 2015 (INEC 2015), misma que indica que el 79% de las personas en edad escolar efectivamente asistían a la secundaria, mientras que el 21% no lo hacía. Por tal razón la muestra se dividió en los dos grupos de interés: a) grupo con permanencia escolar, para un total de 79 estudiantes y, b) grupo que interrumpe estudios, para un total de 21. Finalmente, los porcentajes se dividieron según sexo y la distribución de las regiones socioeconómicas.

Características de las personas participantes

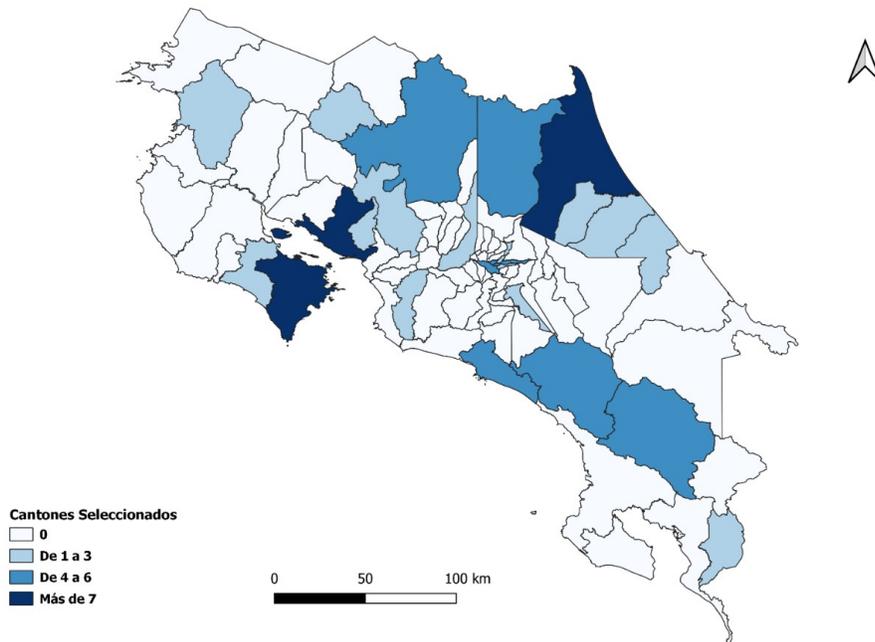
La Figura 1 muestra la distribución de entrevistas realizadas según el cantón de residencia. Como se indicó, la distribución obedece a la selección, en primera de instancia, del 25% de los centros educativos de secundaria con altos y muy altos porcentajes de interrupción de estudios intranual. Por ello, los cantones costeros y fronterizos poseen una mayor cantidad de personas entrevistadas, lo que a su vez coincide con las zonas con los valores más bajos en los índices de Desarrollo Social o Humano.

Respecto a la población entrevistada, el 53% son mujeres y el 47% hombres, mientras se registra una edad mínima de 16 años y una máxima de 20. En

5. Al aplicarse un cuestionario extenso se utilizó una "n" pequeña pero representativa de las características de la población de estudio y vinculada con las características territoriales, partiendo de la premisa de comparar a estudiantes que residiendo en el mismo barrio o poblado unos permanecen en la secundaria y otros interrumpen estudios de forma temporal o permanente.

cuanto a la situación socioocupacional, el 84% solo estudia, el 8% estaba desempleada, el 3% realizaba trabajos domésticos no remunerados y un 2% trabajaba en forma asalariada. Conforme al seguro social, el 56% tenía seguro por ser familiar de una persona asegurada directa, un 24% por algún seguro proporcionado por el Estado y un 13% no contaba con seguro social. Un dato de suma importancia respecto a la permanencia escolar es que el 5% tiene hijos e hijas y el 14% había migrado del lugar nacimiento -cantón o país-.

Figura 1. Costa Rica: personas entrevistadas según cantón de residencia. 2019



El instrumento de recolección de información

Según se ha mencionado, la revisión de antecedentes de investigación permitió distinguir los principales esfuerzos analíticos en el abordaje de la desigualdad educativa, en especial aquellos estudios que enfatizan sobre los factores asociados a la permanencia escolar. Dichos estudios proponen una serie de variables y atributos comunes agrupados en factores o dimensiones, los cuales en muchos casos cuentan con nominalizaciones diferenciadas.

El estudio de los antecedentes de investigación y, más precisamente de los antecedentes metódicos, permitió generar una propuesta analítica de los distintos factores asociados a la permanencia en los sistemas educativos, los

cuales se mencionan a continuación: 1) Socioeconómico; 2) Trayectoria educativa de la persona estudiante; 3) Comunidad y familia; 4) Auto percepción; 5) Percepción del modelo de enseñanza; 6) Apoyo familiar y de personas significativas; 7) Infraestructura escolar; 8) Transporte, distancia y tiempos para asistir al centro educativo; 9) Actos violentos en el centro educativo; 10) Clima social escolar; 11) Eventos significativos; 12) Valoración y motivación ante el estudio y, 13) Tiempos y formas de estudio.

Finalmente el cuestionario contó con 120 ítems distribuidos en los 13 factores señalados, cada uno de estos en forma de una sección particular del instrumento. Mayoritariamente se implementaron preguntas cerradas de respuesta única, preguntas cerradas de respuesta múltiple y escalas tipo Likert.

Recuadro 1. Factores y variables asociadas a la permanencia en los sistemas educativos

La literatura académica especializada identifica un conjunto de factores y variables asociadas a la permanencia en los sistemas educativos. Esta investigación hizo un esfuerzo por identificar los antecedentes metódicos y, con ello, establecer los factores y variables comúnmente utilizadas en el estudio de la permanencia estudiantil como parte de la trayectoria escolar. Así, se conformaron un total de 13 factores y variables asociadas, que en este estudio se analizaron comparativamente:

1. **Socioeconómico:** Clima Educativo del Hogar; dependencia económica; hacinamiento según aposentos; hacinamiento según dormitorios; tenencia de la vivienda; tenencia de servicios; tenencia de bienes de consumo simbólico.
2. **Trayectoria educativa:** movilidad institucional en la primaria; desplazamiento entre cantones en la asistencia a la escuela; movilidad institucional en secundaria; desplazamiento entre cantones en la asistencia a la secundaria; reprobación de algún año en la primaria; reprobación de algún año en la secundaria; rezago en; tenencia de beca en secundaria; trabajaba mientras asistía a la secundaria; interrupción de estudios en la secundaria; migración interna mientras asistía a la secundaria y, relación de la interrupción de estudios en secundaria con la movilidad institucional.
3. **Comunidad y familia:** producto de la reducción de dimensiones a partir del análisis factorial de componentes principales, se redujo a cuatro componentes: entorno comunitario seguro; hogar como lugar sin hechos de violencia; hogar como lugar seguro; áreas recreativas comunales.
4. **Auto percepción:** al igual que el anterior, pero reducido a tres componentes: autoconfianza; aprecio por habilidades para el estudio e inteligencia; percepción de discriminación.
5. **Percepción del modelo de enseñanza:** de igual forma reducido a tres componentes: satisfacción con el modelo de enseñanza; cualificación de las personas docentes; crítica a la gestión del centro educativo y los docentes.
6. **Apoyo familiar y de personas significativas:** persona de la familia que estaba más pendiente de la educación y, producto de la reducción de componentes: énfasis en la atención y motivación; énfasis en las acciones familiares; énfasis en la motivación de los pares.
7. **Infraestructura escolar:** satisfacción con la infraestructura del centro educativo; niveles de satisfacción con la infraestructura educativa.
8. **Transporte, distancia y tiempos para asistir al centro educativo:** medio de transporte utilizado para asistir al centro educativo; distancias recorridas; media de las distancias recorridas; tiempo requerido para desplazarse.
9. **Actos violentos en el centro educativo:** ha visto, ha participado o ha experimentado: insultos, gritos o humillaciones; chismes o rumores; burlas; poner sobrenombres o apodos; dejar por fuera de las actividades; empujones o zancadillas; golpes o maltrato

físico; asaltos contra personas; robo o hurto de objetos; destrucción o daño de objetos; obligar a hacer cosas que no se quería; insinuaciones sexuales no deseadas; publicar o compartir fotos o videos sin permiso; frecuencia de los actos violentos.

10. Clima social escolar: reducido en cuatro componentes: relación de confianza y respeto docente - estudiante; relaciones de respeto en estudiantes y sentido de protección; prácticas violentas; normativa y resolución de conflictos.

11. Eventos significativos: relación de los eventos significativos con la interrupción de estudios; relación de la maternidad y la paternidad con la interrupción de estudios.

12. Valoración y motivación ante el estudio: reducido a los siguientes componentes: motivación en la asistencia; valoración de los conocimientos; motivación en los resultados; importancia de estudiar para la vida.

13. Tiempos y formas de estudio: horas de estudio fuera de semana de exámenes; Horas de estudio en semana de exámenes, uso del Internet para estudiar; media del uso del Internet para estudiar; formas de estudio: actividades desarrolladas por la persona estudiante y memorización; contenido y síntesis; estudio oral / esfuerzo de abstracción; estudio práctico.

El tratamiento de la información

En todos los casos se revisó la consistencia de la información. En algunas situaciones se usaron las variables en su estado original, mientras en otras se recurrió a las transformaciones lógicas y algebraicas para crear nuevas variables de orden analítico.

Un ejemplo de las transformaciones realizadas a las variables originales es el análisis factorial de reducción de componentes, construido sobre la batería de preguntas relacionadas a las formas de estudio, donde se pasa de una escala Likert de 11 ítems a cuatro componentes principales, según se detalla en la Figura 2.

Figura 2. Ejemplo de reducción de dimensiones a partir de análisis factorial de componentes principales: escala formas de estudio

| Ítems | Componente rotado | | | | Componentes |
|---|-------------------|-------|-------|-------|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| p94.5 Hacia resúmenes o fichas | .836 | .190 | -.035 | .045 | > Actividades desarrolladas por la persona estudiante y memorización |
| p94.6 Hacia esquemas o mapas conceptuales | .684 | .101 | .124 | .142 | |
| p94.9 Creaba sus propios cuestionarios | .602 | .258 | .371 | .099 | |
| p94.2 Copiaba o transcribía la materia | .192 | .787 | .004 | -.089 | > Contenido y síntesis |
| p94.3 Trataba de extraer las ideas principales de la materia | .123 | .703 | .222 | .119 | |
| p94.4 Subrayaba las ideas principales de la materia | .358 | .439 | .221 | .275 | |
| p94.1 Leía y trataba de hacerse preguntas mentales sobre la materia | -.003 | .048 | .828 | .209 | > Estudio oral / esfuerzo de abstracción |
| p94.11 Explicaba la materia como si la estuviese exponiendo | .281 | .235 | .681 | -.111 | |
| p94.12 Volvía a hacer exámenes viejos u otros que había conseguido | .023 | .340 | -.113 | .753 | |
| p94.8 Realizaba prácticas que estaban en internet | .070 | -.016 | .334 | .613 | > Estudio práctico |
| p94.7 Realizaba prácticas que venían en folletos o libros | .360 | -.261 | .010 | .566 | |

Resultados y discusión

Para este apartado se presentan tablas de distribución de frecuencia, donde se seleccionan algunas variables de los factores estudiados y se muestran

6. Para las diferencias porcentuales se realizó una agrupación en tres niveles, lo que determina niveles bajos, medios o altos. Los valores límites -mínimo y máximo en cada grupo- se establecieron a partir de cuantiles o medidas de posición.

los porcentajes de los atributos de dichas variables, comparando los valores de cada uno de los grupos de estudio -grupo con permanencia escolar y grupo que interrumpe estudios-, lo que permite mostrar las diferencias porcentuales entre ambos grupos. En aquellos casos donde la diferencia sea significativa –mayor a un 5%–, se indicará el nivel de intensidad⁶ y la relación de detrimento, es decir a cuál grupo afecta mayoritariamente.

Se inicia con el análisis de dos indicadores del factor socioeconómico. La Tabla 1 refiere al Clima Educativo del Hogar (CEH), donde se muestran diferencias porcentuales altas y medias en los tres niveles entre ambos grupos. Esto indica que las personas estudiantes que provienen de hogares con una menor cantidad de años de estudio en promedio son los que han interrumpido sus estudios, es decir, hay un mayor porcentaje de hogares con clima educativo bajo en las personas que interrumpen respecto de las que permanecen en la secundaria.

Tabla 1. Costa Rica: Niveles del Clima Educativo del Hogar por interrupción-permanencia, diferencias, relación de detrimento e intensidad. 2019

| Niveles CEH | Permanencia | Interrupción | Diferencias | Relación de detrimento | Intensidad |
|-----------------------|-------------|--------------|-------------|------------------------|------------|
| Clima Educativo Bajo | 37,97 | 66,67 | 28,69 | Interrupción | Alta |
| Clima Educativo Medio | 50,63 | 33,33 | 17,30 | Interrupción | Alta |
| Clima Educativo Alto | 11,39 | 0,00 | 11,39 | Interrupción | Media |

Por otra parte, la Tabla 2 muestra la tenencia de bienes en el hogar y refleja una mayor privación en el grupo de interrupción de estudios. Es importante indicar que dicha tenencia no se limita a las privaciones sociales de un hogar en su conjunto, sino que expresan además bienes mínimos que son utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje como lo puede ser una computadora.

Dentro del factor trayectoria educativa de la persona estudiante, se tomó en consideración si en el paso por primaria y secundaria se había presentado la reprobación de al menos un año de estudios, según se observa en la Tabla 3. En ambos casos se evidenció la reprobación de al menos un año escolar en la primaria o en la secundaria, pero las diferencias están marcadas en detrimento del grupo de interrupción.

Tabla 2. Costa Rica: Tenencia de bienes en el hogar por interrupción-permanencia, diferencias, relación de detrimento e intensidad. 2019

| Artículo | Permanencia | Interrupción | Diferencias | Relación de detrimento | Intensidad |
|-------------------------------------|-------------|--------------|-------------|------------------------|------------|
| Computadora portátil | 74,36 | 52,38 | 21,98 | Interrupción | Alta |
| Automóvil que no sea de trabajo | 41,56 | 23,81 | 17,75 | Interrupción | Alta |
| Tanque de agua caliente | 14,29 | 0,00 | 14,29 | Interrupción | Alta |
| Televisor de plasma, LCD, LED, QLED | 83,33 | 71,43 | 11,90 | Interrupción | Media |
| Teléfono inteligente | 96,15 | 85,71 | 10,44 | Interrupción | Media |
| Motocicleta que no sea de trabajo | 28,57 | 19,05 | 9,52 | Interrupción | Media |

Por ejemplo, mientras un 5,06% de los que permanecen en la secundaria reprobó un año en la escuela, en el grupo de interrupción este porcentaje asciende hasta casi el 24%. Lo mismo se observa en el caso del transcurso en la educación secundaria, donde el grupo de interrupción perdió algún año en un 52,38%, en comparación al 22,78% entre quienes permanecen, para una diferencia cercana al 30%.

Tabla 3. Costa Rica: Aprobación en primaria y secundaria por interrupción-permanencia, diferencias, relación de detrimento e intensidad. 2019

| Aprobación en primaria | Permanencia | Interrupción | Diferencias | Relación de detrimento | Intensidad |
|------------------------|-------------|--------------|-------------|------------------------|------------|
| Reprobó | 5,06 | 23,81 | 18,75 | Interrupción | Alta |
| No reprobó | 94,94 | 76,19 | - | - | - |

| Aprobación en secundaria | Permanencia | Interrupción | Diferencias | Relación de detrimento | Intensidad |
|--------------------------|-------------|--------------|-------------|------------------------|------------|
| Reprobó | 22,78 | 52,38 | 29,60 | Interrupción | Alta |
| No reprobó | 77,22 | 47,62 | - | - | - |

Respecto a las formas de estudio, mismas que se muestran en la Tabla 4, se debe indicar que la mayoría de sus indicadores mostró diferencias porcentuales poco significativas entre los grupos, excepto para el caso del componente “actividades desarrolladas por la persona estudiante y memorización” donde

se observa una intensidad baja en detrimento del grupo de interrupción (6,27%). Es decir, las personas que permanecen en la secundaria utilizan en menor medida dicha forma de estudio.

Tabla 4. Costa Rica: Formas de estudio por interrupción-permanencia, diferencias, relación de detrimento e intensidad. 2019

| Componentes | Permanencia | Interrupción | Diferencias | Relación de detrimento | Intensidad |
|--|-------------|--------------|-------------|------------------------|------------|
| Actividades desarrolladas por la persona estudiante y memorización | 52,46 | 58,73 | 6,27 | Interrupción | Baja |
| Estudio oral / esfuerzo de abstracción | 78,53 | 73,81 | 4,72 | - | - |
| Estudio práctico | 39,21 | 43,65 | 4,44 | - | - |
| Contenido y síntesis | 76,28 | 72,22 | 4,06 | - | - |

Las diferencias ante la percepción que posee la población de estudio sobre la comunidad y la familia, indica que el grupo que permanece en la secundaria tiene una mejor evaluación de las áreas recreativas y comunales y, además, perciben que sus hogares son en mayor medida lugares sin hechos de violencia (98,72%), según se observa en la Tabla 5. A partir de la percepción de las personas entrevistadas, podría inferirse que hay entornos familiares diferenciados en cuanto a su seguridad. Habría que tomar esta información con el cuidado respectivo, al tratarse de seguridad subjetiva y no objetiva, es decir, se consultó por la percepción y no por la victimización.

Tabla 5. Costa Rica: Percepción de la comunidad y familia por interrupción-permanencia, diferencias, relación de detrimento e intensidad. 2019

| Componentes | Permanencia | Interrupción | Diferencias | Relación de detrimento | Intensidad |
|--|-------------|--------------|-------------|------------------------|------------|
| Hogar como lugar sin hechos de violencia | 98,72 | 93,33 | 5,38 | Interrupción | Baja |
| Áreas recreativas comunales | 63,33 | 58,57 | 4,76 | - | - |
| Entorno comunitario seguro | 73,79 | 77,30 | 3,51 | - | - |
| Hogar como lugar seguro | 96,11 | 92,62 | 3,49 | - | - |

La autopercepción y autoconfianza es uno de los factores con menores diferencias porcentuales, excepto en el caso del reconocimiento de las habilidades para el estudio y la inteligencia, que en el grupo de interrupción tiene un

menor porcentaje de reconocimiento (81,27%), en comparación al grupo de permanencia (88,72%), como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6. Costa Rica: Autopercepción por interrupción-permanencia, diferencias, relación de detrimento e intensidad. 2019

| Componentes | Permanencia | Interrupción | Diferencias | Relación de detrimento | Intensidad |
|--|-------------|--------------|-------------|------------------------|------------|
| Aprecio por habilidades para el estudio e inteligencia | 88,72 | 81,27 | 7,45 | Interrupción | Baja |
| Percepción de discriminación | 92,21 | 88,57 | 3,64 | - | - |
| Autoconfianza | 92,61 | 89,21 | 3,40 | - | - |

Otro de los factores evaluados es la percepción que tiene la población estudiantil en cuanto al modelo de enseñanza, cuyos resultados se encuentran en la Tabla 7. En ambos grupos, la evaluación de la gestión del centro educativo y la planta docente es deficiente sin mostrar diferencias significativas. De los indicadores surgidos de la reducción de componentes para este factor, la valoración de la cualificación de las personas docentes es la que registra mayores diferencias, pero dentro de una intensidad baja -5,20%-, siendo el grupo de interrupción estudios donde se ubicó la relación de detrimento. Este aspecto se debe tomar en consideración, ya que tal asimetría se ha señalado en otros estudios (PEN 2017).

Tabla 7. Costa Rica: Percepción del modelo de enseñanza, los/as profesores y los recursos pedagógicos por interrupción-permanencia, diferencias, relación de detrimento e intensidad. 2019

| Componentes | Permanencia | Interrupción | Diferencias | Relación de detrimento | Intensidad |
|--|-------------|--------------|-------------|------------------------|------------|
| Cualificación de las personas docentes | 88,38 | 83,17 | 5,20 | Interrupción | Baja |
| Satisfacción con el modelo de enseñanza | 80,43 | 77,76 | 2,67 | - | - |
| Crítica a la gestión del centro educativo y los docentes | 44,29 | 44,00 | 0,29 | - | - |

El apoyo familiar y de personas significativas es uno de los factores presentes en la literatura analizada, por ejemplo, Díaz López y Osuna Lever (2017) e Ibarra Uribe, Fonseca Bautista, y Anzures Galeana (2018). Tanto en el caso de la motivación de pares como en la atención y motivación familiar, las per-

sonas que interrumpieron estudios mostraron menores porcentajes de acuerdo con las afirmaciones asociadas a los componentes de la Tabla 8. Se observan diferencias con valores medios y bajos en detrimento del grupo interrupción, ello respecto de las personas estudiantes que permanecieron en la secundaria.

Tabla 8. Costa Rica: Apoyo familiar y de personas significativas por interrupción-permanencia, diferencias, relación de detrimento e intensidad. 2019

| Componentes | Permanencia | Interrupción | Diferencias | Relación de detrimento | Intensidad |
|---------------------------------------|-------------|--------------|-------------|------------------------|------------|
| Énfasis en la atención y motivación | 96,24 | 88,25 | 7,99 | Interrupción | Media |
| Énfasis en la motivación de los pares | 74,36 | 69,05 | 5,31 | Interrupción | Baja |
| Énfasis en las acciones familiares | 69,15 | 71,75 | 2,60 | - | - |

En cuanto al factor infraestructura escolar, el grupo de estudiantes que permaneció en la secundaria reportó una mayor diferencia de criterio en su percepción, ya que son los que poseen menos satisfacción alta para este rubro. Es decir, los estudiantes del grupo interrupción tienen una mejor valuación de la infraestructura del centro educativo al que asistían, según se observa en la Tabla 9. Ahora bien, la única intensidad significativa se encuentra en la satisfacción media y la relación de detrimento es hacia el grupo de interrupción.

Tabla 9. Costa Rica: Niveles de satisfacción con la infraestructura escolar por interrupción-permanencia, diferencias, relación de detrimento e intensidad. 2019

| Niveles satisfacción infraestructura | Permanencia | Interrupción | Diferencias | Relación de detrimento | Intensidad |
|--------------------------------------|-------------|--------------|-------------|------------------------|------------|
| Satisfacción media | 47,44 | 38,10 | 9,34 | Interrupción | Media |
| Satisfacción alta | 33,33 | 38,10 | 4,76 | - | - |
| Satisfacción baja | 19,23 | 23,81 | 4,58 | - | - |

En el factor transporte, distancia y tiempos para asistir al centro educativo se observaron las distancias entre el lugar de residencia y la institución educativa, así como los medios utilizados para desplazarse. Según se observa en la Tabla 10, los estudiantes que interrumpieron estudios hacían recorridos en promedio mayores para llegar al centro educativo. En muchas ocasiones, y en especial, en las zonas rurales del país, la secundaria más cercana se en-

cuentra a mayores distancias que en las zonas urbanas, debido en su mayoría a las diferencias en las densidades poblacionales y las dinámicas productivas de los territorios. En diversas situaciones, esto puede implicar una condicionante a las decisiones y estrategias familiares en cuanto a la asistencia de sus miembros a los centros educativos.

Al respecto, se observan otras situaciones de interés. Por ejemplo, en el grupo que interrumpió estudios hay un mayor uso de bicicletas y un mejor acceso al servicio de transporte estudiantil subsidiado por el MEP, para diferencias porcentuales del 7,88% y del 7,55%, respectivamente. A su vez, utilizaban más las busetas pagadas, lo que podía generar una presión a la situación económica familiar. Por su parte, en el grupo de permanencia en su mayoría se movilizan caminando, lo cual se relaciona con el residir a distancias más cortas del centro educativo.

Tabla 10. Costa Rica: Distancias recorridas hacia el centro educativo y medios de transporte utilizados por interrupción-permanencia, diferencias, relación de detrimento e intensidad. 2019

| Distancias | Permanencia | Interrupción | Diferencias | Relación de detrimento | Intensidad |
|-------------------|-------------|--------------|-------------|------------------------|------------|
| Distancias cortas | 71,43 | 63,16 | 8,27 | Interrupción | Media |
| Distancias largas | 5,19 | 10,53 | 5,33 | Interrupción | Baja |
| Distancias medias | 23,38 | 26,32 | 2,94 | - | - |

| Medio de transporte | Permanencia | Interrupción | Diferencias | Relación de detrimento | Intensidad |
|--------------------------------|-------------|--------------|-------------|------------------------|------------|
| Bicicleta | 6,41 | 14,29 | 7,88 | Interrupción | Baja |
| Transporte Estudiantil del MEP | 21,79 | 14,29 | 7,51 | Interrupción | Baja |
| Caminando | 34,62 | 28,57 | 6,04 | Permanencia | Baja |
| Buseta pagada | 8,97 | 14,29 | 5,31 | Permanencia | Baja |
| Carro de la familia u otro | 6,41 | 9,52 | 3,11 | - | - |
| Autobús público | 21,79 | 19,05 | 2,75 | - | - |

Uno de los factores que ha tenido mayor auge en los últimos años, es la discusión en torno a la violencia en los centros educativos (Uriarte 2006; Álvarez-García et al. 2010; Van Dijk 2012; Delgado Burgos, García de la Santa Delgado, y Aparicio Gervás 2015; PEN 2015; Alegría-Rivas 2016; Peña Axt, Soto Figuero, y Calderón Aliante 2016; PEN 2017; Ruíz-Ramírez et al. 2018).

7. Es importante indicar que dada la multiplicidad de significados del concepto *bullying* y la poca discusión analítica alrededor del mismo, en nuestro caso omitimos su uso y referimos únicamente a actos violentos o acoso escolar.

Este debate derivó en el uso del concepto *bullying*, sin que necesariamente mediase una discusión analítica al respecto⁷.

En el caso del grupo de estudiantes que interrumpió sus estudios, estos vieron, participaron y/o experimentaron en mayor medida actos de violencia como lo son los delitos contra la propiedad -robos, hurtos y asaltos-, así como actos de violencia asociados a agresiones físicas -por ejemplo, empujones y zancadillas-, conforme se detalla en la Tabla 11.

Tabla 11. Costa Rica: Actos violentos vistos, experimentados y en los que ha participado por interrupción-permanencia, diferencias, relación de detrimento e intensidad. 2019

| En el centro educativo ha visto, ha participado o ha experimentado... | Permanencia | Interrupción | Diferencias | Relación de detrimento | Intensidad |
|---|-------------|--------------|-------------|------------------------|------------|
| Robo o hurto de objetos | 35,44 | 47,62 | 12,18 | Interrupción | Alta |
| Insultos, gritos o humillaciones | 75,95 | 66,67 | 9,28 | Permanencia | Media |
| Empujones o zancadillas | 53,16 | 61,90 | 8,74 | Interrupción | Media |
| Golpes o maltrato físico | 46,84 | 38,10 | 8,74 | Permanencia | Media |
| Insinuaciones sexuales no deseadas | 22,78 | 14,29 | 8,50 | Permanencia | Media |
| Asaltos contra personas | 13,92 | 19,05 | 5,12 | Interrupción | Baja |
| Dejar por fuera de las actividades | 48,10 | 52,38 | 4,28 | - | - |
| Chismes o rumores | 89,87 | 85,71 | 4,16 | - | - |
| Publicar o compartir fotos o videos sin permiso | 41,77 | 38,10 | 3,68 | - | - |
| Obligar a hacer cosas que no se quería | 17,72 | 14,29 | 3,44 | - | - |
| Destrucción o daño de objetos | 44,30 | 47,62 | 3,32 | - | - |
| Poner sobrenombres o apodos | 87,34 | 85,71 | 1,63 | - | - |
| Burlas | 74,68 | 76,19 | 1,51 | - | - |

En el grupo de personas que permanecieron, se experimentó en porcentajes mayores actos de violencia asociados a las agresión física, sexual y/o verbal –insultos, gritos, humillaciones; golpes o maltrato físico; insinuaciones sexuales no deseadas-. En las variables de este factor donde se registraron diferencias significativas, en su mayoría fueron de intensidad media y alta.

El clima social escolar como factor asociado con la permanencia estudiantil ha sido estudiado en diferentes países (Martínez Domínguez 2005; Castro Ramírez y Rivas Palma 2006; Martínez-Otero Pérez 2009b; 2009a; Ritacco

Real y Amores Fernández 2011; Calderón Mora 2013; Román 2013; Garrido Jiménez 2015; Anzures Galeana y Fonseca Bautista 2017).

En el caso de este estudio no se evidenciaron mayores diferencias entre grupos comparados, excepto en el indicador de las relaciones de respeto y sentido de protección entre estudiantes, que muestra una diferencia en detrimento del grupo que interrumpió estudios, según se observa en la Tabla 12. Es decir, estos tienen una menor percepción de que dichas relaciones y sentido de protección se desarrolle en los centros educativos.

Tabla 12. Costa Rica: Clima social escolar por interrupción-permanencia, diferencias, relación de detrimento e intensidad. 2019

| Componentes | Permanencia | Interrupción | Diferencias | Relación de detrimento | Intensidad |
|--|-------------|--------------|-------------|------------------------|------------|
| Relaciones de respeto en estudiantes y sentido de protección | 83,43 | 77,58 | 5,85 | Interrupción | Baja |
| Relación de confianza y respeto docente - estudiante | 83,55 | 79,71 | 3,84 | - | - |
| Prácticas violentas | 74,99 | 71,67 | 3,31 | - | - |
| Normativa y resolución de conflictos | 88,49 | 86,53 | 1,96 | - | - |

El último factor analizado refiere a la valoración y motivación ante los estudios, en el cual se observa que el grupo de estudiantes que interrumpió da un menor significado a la importancia de estudiar para sus vidas (93,33%), si se compra con los estudiantes que permanecieron (98,42%), tal cual se establece en la Tabla 13. De la misma forma, la motivación para la asistencia a clases es menor, con una diferencia de casi 7 puntos porcentuales en detrimento del grupo de interrupción.

Tabla 13. Costa Rica: Valoración y motivación ante el estudio por interrupción-permanencia, diferencias, relación de detrimento e intensidad. 2019

| Componentes | Permanencia | Interrupción | Diferencias | Relación de detrimento | Intensidad |
|-------------------------------------|-------------|--------------|-------------|------------------------|------------|
| Motivación en la asistencia | 90,04 | 83,17 | 6,87 | Interrupción | Baja |
| Estudiar es importante para mi vida | 98,42 | 93,33 | 5,09 | Interrupción | Baja |
| Valoración de los conocimientos | 83,64 | 83,00 | 0,64 | - | - |
| Motivación en los resultados | 89,87 | 89,52 | 0,35 | - | - |

Conclusiones y recomendaciones

De acuerdo con los resultados expuestos en el artículo, puede concluirse que los factores socioeconómicos y de la trayectoria educativa es donde se observan las mayores diferencias relativas entre las personas estudiantes que permanecen en el sistema educativo y quienes interrumpieron estudios en algún momento de su trayectoria.

En ambos casos las diferencias muestran una relación de detrimento para el grupo de interrupción de estudios. El Clima Educativo del Hogar (CEH) muestra que las personas que interrumpieron estudios provienen de hogares con un bajo capital cultural.

Por otra parte, hay una particular incidencia del capital económico, mismo que se refleja en aspectos como la tenencia de bienes de consumo simbólico, donde de seis variables, las seis mostraron diferencias relativas medias o altas en detrimento del grupo de interrupción. Esto que se relaciona con las carencias en los hogares, lo que a su vez condiciona el acceso de las personas estudiantes a bienes tecnológicos que puedan coadyuvar con su formación.

En cuanto a la trayectoria educativa, se observa que hitos significativos como la reprobación de algún año escolar en primaria o secundaria, también se relaciona con la interrupción de los estudios, mostrando relaciones de detrimento de alta intensidad hacia este grupo.

En los restantes factores estudiados, se observan diferencias relativas altas únicamente en un caso, específicamente, en el factor de actos violentos en el centro educativo y, dentro de este, la visualización, participación o experimentación de robos o hurtos. De nuevo, la relación de detrimento es hacia el grupo de interrupción. En el resto de los factores analizados, las diferencias relativas tienen una intensidad media o baja.

Los hallazgos empíricos encuentran cimiento en los antecedentes teóricos y de investigación originados en Iberoamérica. En una parte de dichos estudios se relaciona la desigualdad escolar, en primer lugar, con los aspectos estructurales y de origen social de las personas estudiantes. En segundo lugar, con los aspectos relacionados a la trayectoria educativa y, por último, con lo atinente a la política y organización interna de los centros educativos (Blanco Bosco 2012). De acuerdo con los resultados, los datos de la investigación reafirman la intensidad y orden de los factores mencionados.

Así, la desigualdad educativa es expresión de una condición anterior: la desigualdad social. Ello se expresa en algunos de los factores asociados a la desigualdad social como el capital cultural -expuesto en el Clima Educativo del Hogar- y el capital económico -expuesto en la tenencia de bienes-. De esta forma, los resultados del estudio exponen una relación de detrimento hacia los hogares de las personas que interrumpen estudios en ambos factores.

Los antecedentes recalcan la importancia de la trayectoria educativa para comprender la permanencia en el sistema escolar (Terigi 2007; Jiménez Asenjo y Gaete-Astica 2013; Terigi 2014; Briscioli 2016; 2016). En este senti-

do, la investigación también contribuye con evidencia empírica y analítica que muestra que el itinerario escolar de la persona estudiante, e hitos específicos como la reprobación de algún año en la educación primaria y/o secundaria, se asocian con la interrupción de estudios.

En conjunto los dos factores citados y sus variables, resultan explicativos de la relación permanencia escolar / interrupción de estudios. En un caso actuando en favor, dados los mayores capitales culturales y económicos en el hogar, lo que resulta en un factor protector de las trayectorias educativas. En el otro caso actuando en contra, dados los menores capitales culturales y económicos del hogar, lo que opera como factor de riesgo a los itinerarios educativos.

De acuerdo a los antecedentes, son varias las investigaciones que dan un peso significativo a un conjunto de factores que se han estudiado en forma univariada, específicamente, los relacionados con la organización escolar y las prácticas juveniles de las personas estudiantes, por ejemplo, la percepción de la comunidad, la familia y del profesorado, la opinión sobre el modelo de enseñanza-aprendizaje, los recursos pedagógicos, el clima social escolar y, la valoración y motivación ante el estudio, entre otros.

Sin embargo, su peso se diluye cuando se utiliza una metodología multivariada, adquiriendo una mayor importancia los factores estructurales y de la trayectoria educativa, según se encuentra en esta investigación. Es decir, los factores de la organización escolar y las prácticas de las personas estudiantes tienen un peso menor si se compara con los factores socioeconómicos, el origen social de las personas estudiantes y su trayectoria educativa.

Con esto también se discuten los enfoques que centran en la persona estudiante la responsabilidad respecto a su permanencia escolar, tal si fueran decisiones racionales, al tiempo de evidenciar la importancia de comprender la relación de los factores estructurales.

El enfoque crítico de las perspectivas donde prevalece la centralidad en los jóvenes estudiantes abrió la posibilidad de observar el peso de las condiciones materiales de vida y de otros actores de la comunidad educativa. También, se aportó evidencia empírica para el caso costarricense a lo que han sugerido personas investigadoras tanto a nivel nacional como internacional, quienes además han hecho una crítica al uso de conceptos tales como deserción y fracaso escolar (Escudero Muñoz 2005; 2007; Escudero Muñoz, González González, y Martínez Domínguez 2009; Luengo, Jiménez, y Taberner 2009; Jiménez Asenjo y Gaete-Astica 2013).

En estos sentidos, el país tiene la disyuntiva de observar más allá de la política educativa y, al menos, mostrar algún interés por la discusión analítica y política de aquello que precede a las desigualdades educativas, es decir, la desigualdad social y su reproducción.

De esta forma, si de fomentar la permanencia escolar se trata y si este asunto se considera central para la convivencia social y el desarrollo socioeconómico,

mico, es necesario fortalecer las políticas sociales que tiendan a disminuir las desigualdades de origen.

Bibliografía

- Alegria-Rivas, Luz María Esperanza. 2016. «Violencia escolar: las prácticas docentes y el abandono escolar». *Ra Ximhai* 12 (3): 397-413. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811028>.
- Álvarez-García, David, Luis Álvarez, José Carlos Núñez, Paloma González-Castro, Julio Antonio González-Pienda, Celestino Rodríguez, y Rebeca Cerezo. 2010. «Violencia en los centros educativos y fracaso académico». *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* 1 (2): 139-53. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116406002>.
- Anzures Galeana, Esmeralda, y César Darío Fonseca Bautista. 2017. «Acumulación de desventajas: otra perspectiva de estudio del abandono escolar en EMS». En XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 9. San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2800.pdf>.
- Arguedas, Irma, y Flor Jiménez. 2007. «Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria». *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 7 (3): 1-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770317>.
- Barroso-Tanoira, Francisco-Gerardo. 2014. «Motivos para la baja voluntaria definitiva de alumnos de licenciatura en instituciones de educación superior privadas. Un estudio en el sureste de México». *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 5 (14): 19-40. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)70298-7](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)70298-7).
- Blanco Bosco, Emilio. 2011. *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México*. Ciudad de México: El Colegio de México. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt14jxqdv>.
- _____. 2012. «El reciclaje de la desigualdad: exclusiones educativas en América Latina». En *América Latina en los albores del siglo XXI: 2. Aspectos sociales y políticos*, editado por Martín Puchet Anyul, Mariano Rojas, Rodrigo Salazar, Giovanna Valenti, y Francisco Valdés Ugalde, 63-94. Ciudad de México: FLACSO. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt16f98r6.8>.
- _____. 2014a. «Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida». En *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la ciudad de México*, editado por Emilio Blanco Bosco, Patricio Solís, y Héctor Robles, 39-70. Ciudad de México: El Colegio de México.

<https://libros.colmex.mx/tienda/caminos-desiguales-trayectorias-educativas-y-laborales-de-los-jovenes-en-la-ciudad-de-mexico/>.

- _____. 2014b. «La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México». *Papeles de población* 20 (80): 249-80. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252014000200009.
- _____. 2017. «Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México: evidencia para el nivel primario». *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 22 (74): 751-81. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/34>.
- Briscoli, Bárbara. 2016. «La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares». *Perfiles Educativos* 38 (154): 134-53. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.154.57666>.
- Calderón Mora, Roxy. 2013. «El clima institucional y su incidencia en la deserción escolar en séptimo año». *Revista Espiga*, n.o 26. <http://www.redalyc.org/pdf/4678/467846258008.pdf>.
- Calderón Umaña, Rodolfo. 2012. *Delito y cambio social en Costa Rica*. Colección Pensamiento Social. San José, Costa Rica: FLACSO.
- Carrasco, Sílvia, Laia Narciso, y Marta Bertrán. 2015. «¿Qué pueden hacer los centros públicos ante el abandono escolar prematuro? Explorando las medidas de apoyo al alumnado a través de dos estudios de caso en Cataluña en un contexto de crisis». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 19 (3): 76-92. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56743410006>.
- Carro Olvera, Adriana, Felipe Hernández Hernández, Alfonso Lima Gutiérrez, Elza Carrasco Lozano, y Efrén Ramírez. 2013. «Desigualdad, exclusión y oportunidades educativas en la región otomí del estado de Tlaxcala». *Nova Scientia* 6 (11): 291-310. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203329578016>.
- Carvajal Olaya, Patricia, Álvaro Antonio Trejos Carpintero, y Mauricio Barrera Rebellón. 2011. «Factores asociados a la permanencia y a la deserción escolar en el departamento de Risaralda 2010». *Scientia Et Technica XVI* (48): 71-76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84922622013>.
- Castillo Sánchez, Mario. 2008. «Tasas de deserción en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica». *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»* 8 (1): 1-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780113>.
- Castro Castillo, José. 2011. «Factores socio económicos que influyen en la deserción escolar de los estudiantes de un sistema de preparatorias en Yucatán». En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 9. Nuevo León, México.

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_10/1784.pdf.

Castro, Mariana. 2017. «Avances y desafíos de la política educativa para la atención al abandono escolar de los jóvenes mexicanos». En Congreso CLABES VII. Córdoba, Argentina. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1550/2288>.

Castro Ramírez, Bernardo, y Gloria Rivas Palma. 2006. «Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo». Sociedad Hoy, n.o 11: 35-72. <http://sss.redalyc.org/articulo.oa?id=90201103>.

Cea D' Ancona, María. 1997. Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Síntesis Sociología.

Cerdas, Daniela. 2017. «Deserción colegial baja en primeros años pero sube en cuarto y quinto». La Nación, 11 de febrero de 2017. <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/desercion-colegial-baja-en-primeros-anos-pero-sube/BHP2HNDS3JEH5O7VN6VMPAGGMI/story/>.

Cuéllar Martínez, Daniel. 2017. «Abandono escolar en educación media superior. análisis de factores escolares asociados a altas tasas de abandono». En XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 9. San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0398.pdf>.

Delgado Burgos, Ma Ángeles, Carlos García de la Santa Delgado, y Jesús María Aparicio Gervás. 2015. «Representaciones sociales del abandono escolar en el espacio de la pobreza». Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales 31 (5): 292-311. <http://www.redalyc.org/pdf/310/31045570018.pdf>.

Díaz López, Karla María, y Cecilia Osuna Lever. 2017. «Contexto sociofamiliar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior. Un estudio de caso». Perfiles Educativos XXXIX (158): 70-90. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13253901005>.

Escudero Muñoz, Juan Manuel. 2005. «Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo?» Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado 9 (1): 1-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790102>.

_____. 2007. «Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa». Cuadernos de pedagogía, n.o 371: 86-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2344508>.

_____. 2009. «Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa». Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado 13 (3): 107-41. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712871005>.

- Escudero Muñoz, Juan Manuel, María Teresa González González, y Begoña Martínez Domínguez. 2009. «El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.o 50: 41-64. <https://doi.org/10.35362/rie500660>.
- Espíndola, Ernesto, y Arturo León. 2002. «La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.o 30: 39-62. <https://doi.org/10.35362/rie300941>.
- Espinoza, Óscar Germán, Luis Eduardo González, y Javier Loyola. 2021. «Factores determinantes de la deserción escolar y expectativas de estudiantes que asisten a escuelas alternativas». *Educación y Educadores* 24 (1): 113-34. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.6>.
- Esteban García, María, Ana B. Bernardo Gutiérrez, Elián Tuero Herrero, Rebeca Cerezo Menéndez, y José Carlos Núñez Pérez. 2016. «El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales». *European Journal of Education and Psychology* 9 (2): 79-88. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.06.001>.
- Estrada Ruiz, Marcos Jacobo. 2018. «La perspectiva de docentes y directivos ante el abandono escolar juvenil en la educación media: factores, representaciones y prácticas». En *Abandono escolar en la educación media superior de México, políticas, actores y análisis de casos*, editado por Marcos Jacobo Estrada Ruíz, 131-55. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato. [http://www.dcsch.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20\(1\).pdf](http://www.dcsch.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20(1).pdf).
- Estrada Ruiz, Marcos Jacobo, Sergio Jacinto Alejo López, y Cirila Cervera Delgado. 2018. «El análisis del abandono escolar: la perspectiva docente y los jóvenes estudiantes. El caso de una escuela del Colegio de Educación Media de la Universidad de Guanajuato». En *Abandono escolar en la educación media superior de México, políticas, actores y análisis de casos*, editado por Marcos Jacobo Estrada Ruíz, 181-209. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato. [http://www.dcsch.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20\(1\).pdf](http://www.dcsch.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20(1).pdf).
- Filardo, Verónica. 2016. «Integralidad en el análisis de trayectorias educativas». *Educação & Realidade* 41 (1): 15-40. <https://doi.org/10.1590/2175-623660934>.
- Fonseca, Gonzalo, y Fernando García. 2016. «Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional». *Revista de la Educación Superior* 45 (179): 25-39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>.
- Gaete-Astica, Marcelo. 2016. «Tasas de logro educativo en las poblaciones afrodescendiente, indígena y mestiza: Revisión de algunos factores de

- exclusión». *Revista Electrónica Educare* 20 (1): 1-21. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.4>.
- Garrido Jiménez, Inmaculada. 2015. «Lucharé y lucharé y hasta que lo consiga no pararé. Una aproximación al tema del abandono escolar a través de una historia de vida». *Diálogo Andino - Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, n.o 47: 133-41. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=371342280014>.
- González Losada, Sebastián, Ma del Pilar García Rodríguez, Francisco Ruíz Muñoz, y Juan Manuel Muñoz Pichardo. 2015. «Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria obligatoria en Andalucía (España)». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 19 (3): 226-45. <http://www.redalyc.org/pdf/567/56743410016.pdf>.
- González-Kopper, Natalia. 2016. «Factores sociales y educativos asociados con la deserción del estudiantado de séptimo nivel del Liceo Francisco Amiguetti Herrera, Región Huetar Norte, durante 2012». *Revista Electrónica Educare* 20 (2): 1-21. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194144435009>.
- Guzmán, Rosario Guzmán, y Abraham Moctezuma. 2023. «Abandono escolar en la educación media superior de México». *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* 14 (e1578): 1-15. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1578.
- Haan, Arjan de. 1999. «Social exclusion: towards an holistic understanding of deprivation». DFID-SDD-DN--2. London: Department for International Development, London. <https://gsdrc.org/document-library/social-exclusion-towards-an-holistic-understanding-of-deprivation/>.
- Ibarra Uribe, Luz Marina, César Darío Fonseca Bautista, y Esmeralda Anzures Galeana. 2018. «¿Por qué se van de la escuela? Estudio de caso». En *Abandono escolar en la educación media superior de México, políticas, actores y análisis de casos*, editado por Marcos J. Estrada Ruíz, 101-30. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato. [http://www.dcs.h.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20\(1\).pdf](http://www.dcs.h.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20(1).pdf).
- INEC. 2015. «Encuesta Nacional de Hogares (ENAH0)». Instituto Nacional de Estadística y Censos. 2015. <https://www.inec.cr/encuestas/encuesta-nacional-de-hogares>.
- Jadue, Gladys. 2002. «Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar». *Estudios Pedagógicos*, n.o 28: 193-204. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513847012>.
- Jiménez Asenjo, Wendy, y Marcelo Gaete-Astica. 2013. «Estudio de la exclusión educativa y abandono en la enseñanza secundaria en

- algunas instituciones públicas de Costa Rica». *Revista Electrónica Educare* 17 (1): 105-28. <https://doi.org/10.15359/ree.17-1.6>.
- Jiménez Uribe, Rodrigo. 2011. «Desigualdad social en el acceso a la educación». En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 11. Nuevo León, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_10/1430.pdf.
- Lladó, Dora María, y Hugo Alejandro Mares. 2017. «Factores que impactan la deserción escolar: percepción de los estudiantes de la Escuela Preparatoria Federalizada N°.1 Ing. Marte R. Gómez». En XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 9. San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2207.pdf>.
- López Borbón, María Fernanda. 2018. «Resiliencia y vulnerabilidad al abandono escolar en los jóvenes de primer semestre de CONALEP Sonora». En *Abandono escolar en la educación media superior de México, políticas, actores y análisis de casos*, editado por Marcos J. Estrada Ruíz, 213-36. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato. [http://www.dcsu.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20\(1\).pdf](http://www.dcsu.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20(1).pdf).
- López Ramírez, Evangelina, José Rosario Velázquez Gálvez, y Guadalupe Ibarra. 2011. «Causas de la deserción escolar de nivel medio superior en Baja California». En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 9. Nuevo León, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0784.pdf.
- Lozano, David, y Lauro Maldonado. 2022. «Asociación entre factores institucionales y escolares con la propensión de deserción escolar en colegios militarizados». *Revista de estudios y experiencias en educación* 21 (47): 287-306. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147016>.
- Lozano Díaz, Antonia. 2003. «Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 1 (1): 43-66. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293152876002>.
- Luengo, Julián, Magdalena Jiménez, y José Taberner. 2009. «Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. conceptos y líneas para su comprensión e investigación». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 13 (3): 11-49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712871002>.
- Martínez Domínguez, Begoña. 2005. «Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social».

- Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 9 (1): 1-31. <http://www.redalyc.org/pdf/567/56790103.pdf>.
- Martínez Valdivia, Estefanía, y Enriqueta Molina Ruiz. 2017. «Incidencia de factores académicos en el fracaso escolar. Reflexiones derivadas de la experiencia de profesores jubilados». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 21 (2): 191-211. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038011>.
- Martínez-Otero Pérez, Valentín. 2009a. «Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.o 51: 67-85. <http://www.redalyc.org/pdf/800/80012433005.pdf>.
- _____. 2009b. «Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* XXXIX (1-2): 11-38. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015065002>.
- MEP y UNICEF. 2016. «Exclusión educativa en el sistema público costarricense (análisis de cinco dimensiones). Iniciativa Global por los Niños y las Niñas fuera de la Escuela. Estudio País». Costa Rica: MEP-UNICEF. <https://mep.janium.net/janium/Documentos/11229.pdf>.
- Miranda López, Francisco. 2018. «Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública». *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, n.o 51: 1-22. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0051-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0051-010).
- Mirete Ruiz, Ana Belén, Marta Soro Bernal, y Javier J. Maquilón Sánchez. 2015. «El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18 (3): 183-96. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217042307015>.
- Montilla Coronado, Ma Cecilia, Carmen Cruz Torres, y Ariadna Martín Montilla. 2011. «Dos pilares indispensables para afrontar el fracaso escolar actual: familias y centros educativos». *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 5 (1): 623-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832343068>.
- Mora Salas, Minor. 2018a. «Estimación del riesgo de exclusión social en población joven: Costa Rica y El Salvador». San José, Costa Rica: FLACSO.
- _____. 2018b. «Estimación del riesgo de exclusión sociolaboral en población joven. Costa Rica y El Salvador». En *Vidas Sitiadas. Jóvenes, exclusión laboral y violencia urbana en Centroamérica*, editado por Juan Pablo Pérez Sáinz. San José, Costa Rica: FLACSO. <https://www.flacso.ac.cr/es/publicaciones/libros>.
- Morales Trejos, Carol. 2010. «Relato de dos jóvenes que en su adolescencia no concluyeron la educación general básica y no la han retomado».

Actualidades Investigativas en Educación 10 (2): 1-32.
<https://doi.org/10.15517/aie.v10i2.10126>.

Ovares, Rodolfo. 2012. «Análisis de las estrategias para la prevención de la deserción y retención de la población estudiantil que lleva a cabo el personal docente y administrativo del Liceo de Miramar, de la Dirección Regional de Educación de Puntarenas, Costa Rica». *Gestión de la educación* 2 (2): 1-27. <https://doi.org/10.15517/rge.v2i2.5867>.

PEN. 2015. Quinto informe Estado de la Educación. San José: CONARE - PEN. <https://estadonacion.or.cr/informes/>.

_____. 2017. Sexto informe Estado de la Educación. San José: CONARE - PEN. <https://estadonacion.or.cr/informes/>.

Peña Axt, Juan Carlos, Valeria Edith Soto Figuero, y Uranía Alixon Calderón Aliante. 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». *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21 (70): 881-99. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14046162011>.

Pérez Sáinz, Juan Pablo. 2014. *Mercados y bárbaros: la persistencia de las desigualdades de excedente en América Latina*. Costa Rica: FLACSO.

_____, ed. 2018. *Vidas Sitiadas. Jóvenes, exclusión laboral y violencia urbana en Centroamérica*. Costa Rica: FLACSO. <https://www.flacso.ac.cr/es/publicaciones/libros>.

Pérez-Esparrells, Carmen, y Susana Morales Sequera. 2012. «El fracaso escolar en España: un análisis por Comunidades Autónomas». *Revista de Estudios Regionales*, n.o 94: 39-69. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75524558002>.

Prieto Toraño, Beatriz. 2015. «El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las Escuelas de Segunda Oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo». *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 19 (3): 110-25. <http://www.redalyc.org/pdf/567/56743410008.pdf>.

Ramírez, Tulio, Ruth Díaz-Bello, y Audy Salcedo. 2016. «El uso de los términos abandono y deserción estudiantil y sus consecuencias al momento de definir políticas institucionales». En *Congreso CLABES VI*. Quito, Ecuador. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1391>.

Ritacco Real, Maximiliano José, y Francisco Javier Amores Fernández. 2011. «Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social». *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 15 (3): 117-37. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230008>.

- Rivas, Pedro. 2005. «La Educación Matemática como factor de deserción escolar y exclusión social». *Educere* 9 (29): 165-70. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602904>.
- Román, Marcela. 2009. «El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile?» REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 7 (4): 95-119. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094006>.
- _____. 2013. «Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto». REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 11 (2): 33-59. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>.
- Ruiz Rojas, Gloria, Inmaculada Alemany Arrebola, y Ma Mar Ortiz Gómez. 2011. «Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 9 (3): 1377-1402. <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293122852019.pdf>.
- Ruiz-Ramírez, Rosalva, José Luis García-Cué, Fortunato Ruiz Martínez, y Alejandro Ruiz Martínez. 2018. «La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales». *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 20 (2): 37-45. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1527>.
- Salvà-Mut, Francesca, Miquel F. Oliver-Trobat, y Rubén Comas-Forgas. 2014. «Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado». *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* 6 (13): 129-42. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281031320009>.
- Schmitt, Rafael Eduardo, y Bettina Steren Dos Santos. 2013. «Modelo ecológico del abandono estudiantil en la educación superior: una propuesta metodológica orientada a la construcción de una tesis». En III Congreso CLABES. Ciudad de México, México. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/890>.
- Sepúlveda, Leandro, y Catalina Opazo. 2009. «Deserción escolar en Chile: ¿Volver la mirada hacia el sistema escolar?» REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 7 (4): 120-35. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094007>.
- Tapia, Guillermo Tapia, Josefina Pantoja, y Cecilia Fierro. 2010. «¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México». *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 15 (44): 197-225. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14012513012>.
- Terigi, Flavia. 2007. «Los desafíos que plantean las trayectorias escolares». En . Argentina: Fundación Santillana. <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2018/03/terigi-los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-escolares.pdf>.

- _____. 2014. «Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas». En *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, editado por Álvaro Marchesi, Rosa Blanco, y Laura Hernández. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Uriarte, Juan de Dios. 2006. «Construir la resiliencia en la escuela». *Revista de Psicodidáctica* 11 (1): 7-23. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514747002>.
- Van Dijk, Sylvia. 2012. «La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros». *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 17 (52): 115-39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023076006>.
- Velasco Hernández, Anaí, y Gloria Moreno Álvarez. 2016. «Abandono escolar en una institución de educación media superior en Jiutepec». *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos* 12 (27): 5-11. <http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/132>.
- Viana Vázquez, Nancy. 2012. «Factores que inciden en la deserción escolar: hacia un modelo descriptivo para líderes educativos». Tesis Doctoral, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. <http://search.proquest.com/docview/1020617169/abstract/EDFA62778CDD4743PQ/1>.
- Viana Vázquez, Nancy, y Agustín Rullán. 2010. «Reflexiones sobre la deserción escolar en Finlandia y Puerto Rico». *Archivos analíticos de políticas educativas* 18 (4): 1-33. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019712004>.
- Vries, Wietse de, Patricia León, José Romero, y Ignacio Hernández. 2011. «¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios». *Revista de la Educación Superior* XL (4) (160): 29-49. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n160/v40n160a2.pdf>.
- Zaragoza Loya, José Edgar. 2013. «Factores determinantes de abandono y permanencia en los estudios de bachillerato en música y arte de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)». Tesis Doctoral, Melilla: Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/31350/2281050x.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Zayas-Bermúdez, Antonio. 2016. «Retención escolar, reto educativo del siglo XXI: hacia un modelo efectivo de transición del nivel elemental al intermedio». Tesis Doctoral, Puerto Rico: Universidad del Turabo. <https://search.proquest.com/docview/1886124089/fulltextPDF/9F31799E23E84C12PQ/1?accountid=37042>.