



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"

E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Arguedas Negrini, Irma; Jiménez Segura, Flor
Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 7, núm. 3, septiembre-diciembre,
2007, p. 0
Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770317>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

**FACTORES QUE PROMUEVEN LA PERMANENCIA DE
ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

FACTORS THAT PROMOTE SCHOOL COMPLETION
IN HIGH-SCHOOL STUDENTS

Volumen 7, Número 3

pp. 1-36

Este número se publicó el 15 de diciembre 2007

Irma Arguedas Negrini
Flor Jiménez Segura

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [HUASCARAN](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



FACTORES QUE PROMUEVEN LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

FACTORS THAT PROMOTE SCHOOL COMPLETION IN HIGH-SCHOOL STUDENTS

Irma Arguedas Negrini¹
Flor Jiménez Segura²

Resumen: Existen factores personales (destrezas básicas para el éxito escolar, autoconcepto y autoestima, comunicación, manejo del estrés y autocontrol) y factores familiares e institucionales, que promueven la permanencia de las y los adolescentes en la educación secundaria. Estos factores toman en cuenta la educación de la persona en su totalidad, porque el logro escolar es además de éxito académico, éxito en las áreas socioafectiva y conductual. El presente estudio se basa en el enfoque de desarrollo positivo de la persona adolescente, el cual enfatiza en el conjunto de apoyos y oportunidades que necesitan las personas para desarrollarse exitosamente.

Se identificaron los factores de permanencia personales, institucionales y familiares, que señalan las personas participantes como recursos que han permitido la permanencia de ellas en la educación secundaria. Los principios teórico-metodológicos utilizados son los del paradigma cualitativo. Se efectuaron entrevistas grupales en las que participaron setenta y ocho estudiantes, diecisiete personas del personal docente-administrativo y catorce madres y padres de familia. Se seleccionaron participantes de cuatro colegios públicos diurnos de un cantón de la provincia de San José en el que se reporta alta deserción; participaron dos colegios académicos urbanos, un colegio académico rural y un colegio técnico-profesional.

Palabras clave: FACTORES DE PERMANENCIA/ FACTORES PERSONALES/ FACTORES INSTITUCIONALES/ FACTORES FAMILIARES/ ADOLESCENTES/ EDUCACIÓN SECUNDARIA/ DESARROLLO POSITIVO/

Abstract: Personal (critical school competencies, concept of self and self-esteem, communication with others, coping ability, and control), familial, and institutional factors that help students stay in school were identified from students' perspectives. School success is a holistic concept, related to success in all areas, not only academics, since learning in the academic domain is closely related to learning in the socio-emotional and behavioral domains. This study was based on the Positive Youth Development, which centers around supports and opportunities for healthy development. Students, teachers, other personnel, and parents from four secondary level institutions from an area that reports high dropout rates, were interviewed.

Keywords: SCHOOL COMPLETION FACTORS/ PERSONAL FACTORS/ SCHOOL-RELATED FACTORS/ FAMILIAL FACTORS/ ADOLESCENCE/ POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT/

¹ Master of Science en Orientación Escolar, Oklahoma State University, E.E.U.U. Docente de la Escuela de Orientación y Educación Especial e investigadora del Instituto de Investigación en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.

Correo electrónico: iarquedas@cariari.ucr.ac.cr

² Magister Scientiae en Gerontología, Universidad de Costa Rica. Docente de la Escuela de Orientación y Educación Especial y de la Maestría en Gerontología de la Universidad de Costa Rica. Investigadora del Instituto de Investigación en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.

Correo electrónico: fijimene@cariari.ucr.ac.cr

Artículo recibido: 9 de octubre, 2007

Aprobado: 12 de diciembre, 2007

1. Introducción

1.1. Importancia de concluir la educación secundaria

La educación es un componente central del desarrollo humano sostenible. Tiene influencia directa en la integración social, en la construcción de la ciudadanía y en la habilidad de los pueblos para enfrentar la productividad en el contexto global. Uno de los requerimientos principales para que una sociedad logre adaptarse a cambios sociales y tecnológicos acelerados, es que la mayor cantidad de niñas, niños y adolescentes tengan experiencias de desarrollo óptimas, las cuales son favorecidas por las interacciones sociales adecuadas y por la educación (Programa Estado de la Nación, 2004; Keating, 1999).

Una adecuada educación se asocia con mayores niveles de salud, mejor situación económica, mayor participación cívica y menor criminalidad, lo que trae beneficios directos a las y los estudiantes y representa beneficios indirectos para las generaciones siguientes. El logro académico contribuye con el bienestar psicosocial, tanto individual como colectivo, y por consiguiente con la calidad de vida presente y futura de las personas. Desde el punto de vista evolutivo, concluir el colegio es un evento de trascendental importancia para las y los adolescentes, que les ayuda a hacer una transición exitosa hacia la etapa adulta (Redd *et al.*, 2001; Resnick *et al.*, 1997).

Los conocimientos y las habilidades, tanto académicos como socio-afectivos, producto de la educación formal, permiten desarrollar fortalezas para enfrentar desafíos, mejorando de esa forma las condiciones para la transición a una adultez autónoma y productiva. Esto es más factible cuando la educación es integral, ya que se estimula el aprendizaje en diversas áreas, se motiva a todas y a todos a aprender y a contribuir de acuerdo con el potencial individual y se ofrece un necesario equilibrio entre el logro socioafectivo y el logro académico. Este tipo de educación fomenta en las y los estudiantes la utilización de sus aprendizajes tanto en la institución educativa, como en sus familias y comunidades, y en la construcción de sus proyectos de vida. La educación integral durante la etapa adolescente aumenta las posibilidades de asumir la ciudadanía con responsabilidad y de adoptar estilos de vida responsables, no violentos (Elias, 2006; Guevara, 1997).

Asimismo, es pertinente señalar que estar fuera del colegio puede dejar a las muchachas y a los muchachos en una peligrosa situación de improductividad y asilamiento, dañina en cuanto no proporciona las experiencias de éxito que toda persona necesita, y arriesgada porque implica mayores probabilidades de caer en conductas problemáticas (Elias, 2006).

Otras condiciones favorecedoras del desarrollo que pueden ser dadas por la permanencia en el sistema educativo son, por un lado, la sensación de logro que obtienen las personas al

graduarse, que aumenta su sentido de seguridad y de competencia, y por otro, la construcción de redes sociales, que le satisfacen a la persona las necesidades básicas de apoyo, de afecto, de participación y de pertenencia. La dinámica de la institución educativa proporciona la estructura necesaria para el desarrollo integral, siempre que se logre un equilibrio saludable entre el apoyo y la exigencia (Hale & Canter, s.f). Esto es congruente con enfoques actuales de promoción de la salud y del desarrollo positivo de adolescentes, que se centran en el fomento del desarrollo humano, en lugar de dejar las intervenciones para cuando se están manifestando comportamientos indeseados. Tales enfoques proponen que para conseguir un desarrollo pleno, son claves el acceso a la salud y el bienestar, la educación, la justicia, el empleo y la participación social" y definen el desarrollo de las personas en general como "un proceso continuo a través del cual satisfacen sus necesidades y desarrollan competencias, habilidades y redes sociales. (Maddaleno, *et al.*, 2003, p. 133)

La importancia de que las y los adolescentes concluyan su educación secundaria, no puede ser sobreenfatizada, ya que la educación es un componente central del desarrollo humano sostenible. La identificación y fortalecimiento de factores de permanencia en las instituciones educativas tiene el propósito de brindar a profesionales de Orientación, en conjunto con docentes y otros profesionales, directoras y directores, familiares, miembros de las comunidades y los mismos estudiantes, la oportunidad de contribuir con el fomento del desarrollo positivo de las y los adolescentes por medio de la promoción de esos factores en el tercer ciclo de enseñanza general básica y en la educación diversificada.

2. Referente teórico

2.1. Desarrollo positivo de las y los adolescentes

El enfoque de promoción del desarrollo positivo de las y los adolescentes se centra en la edificación de fortalezas y recursos de las personas, los grupos y las comunidades, busca facilitar las condiciones para el logro de las tareas del desarrollo de las personas (Barber, 2003; Search Institute, 1997). De acuerdo con este enfoque, la promoción del desarrollo de las y los jóvenes se logra por medio de la satisfacción de necesidades específicas y de la identificación, la edificación y la utilización de fortalezas en diversos ámbitos (Park & Peterson, 2003).

El enfoque de desarrollo positivo parte de supuestos como que alcanzar el potencial es la mejor forma de prevenir problemas y que las y los adolescentes no son problemas a ser resueltos sino valiosos recursos en proceso de desarrollo; presenta la gran atracción de

enfaticar en las necesidades del desarrollo de todas y de todos y de las habilidades y actitudes que contribuyen a que se conviertan en personas adultas responsables y capaces. Se centra en la detección y satisfacción de necesidades básicas para el desarrollo, dentro de las que se encuentran: seguridad, afecto, relaciones interpersonales sanas, modelos, redes de apoyo, oportunidades para contribuir y desarrollar cualidades, instrucción de alta calidad, sentido de competencia, límites claros, expectativas realistas, compromiso, capacidad social e identidad positiva. Las y los adolescentes con menores oportunidades para la satisfacción de sus necesidades son más vulnerables a presentar diversidad de situaciones problemáticas que dificultan el desarrollo saludable (Roth & Brooks-Gunn, 2000).

Uno de los principios del modelo de desarrollo positivo es que las y los adolescentes son capaces de hacer contribuciones significativas a sus familias y a las comunidades y que todas y todos tienen fortalezas. Se ha comprobado que las fortalezas personales no sólo favorecen la adopción de conductas positivas, sino que aíslan a las personas de conductas perjudiciales (Aspy *et al.*, 2004).

El concepto de desarrollo positivo asume que todos los estudiantes tienen fortalezas y que éstas deben identificarse, edificarse y utilizarse por medio de intervenciones efectivas. Asume también que las y los estudiantes desean desarrollarse adecuadamente, tener éxito, aprender a expresar sus necesidades, así como contar con apoyos adecuados para lograr las metas que se han planteado. Dentro de la concepción del desarrollo positivo, las acciones de educadores y familiares enfatizan en el progreso y el esfuerzo sostenido y se abocan a aumentar habilidades constructivas más que eliminar a eliminar conductas consideradas negativas, en un marco de aceptación, respeto mutuo, oportunidades y altas expectativas. Las expectativas realistas pero altas tienen el poder de provocar la activación de las fortalezas. En otras palabras, un modelo basado en la identificación de fortalezas contribuye con la promoción de niveles óptimos de desarrollo que favorecen el bienestar (Osher, 1996; Utesch, s.f.).

La presencia en las vidas de las y los adolescentes de personas que pueden ver sus fortalezas, y utilizarlas como fuerzas motivacionales, promueve el desarrollo saludable. El enfoque de desarrollo positivo es esperanzador al brindar información acerca de lo que puede hacerse para promover el desarrollo saludable (Constantine, *et al.*, 1999). Esto de ninguna forma significa que se le reste importancia al estudio de situaciones que afectan negativamente el desarrollo de niñas, niños y adolescentes; significa que se debe dar atención balanceada a fortalezas y debilidades, a problemas a ser prevenidos y a factores promotores del desarrollo saludable a ser edificados. Desde las comunidades educativas se

debe favorecer el éxito para todas y todos los estudiantes y el desarrollo de sus habilidades para la efectividad en sus diversas áreas de funcionamiento (Mc Neely, 2003; Kaplan & Geoffroy, 1990).

Lo anterior es congruente con los modelos y programas de Orientación que buscan optimizar el desarrollo humano y que se basan en la convicción que todas y todos los estudiantes tienen fortalezas que conducen a comportamientos productivos y disminuyen las conductas perjudiciales (Aspy *et al.*, 2004; Myers, *et al.*, 2000; Bisquerra, 1998). También es congruente con el concepto de prevención integral en el que se fundamenta la práctica de la Orientación en el sistema educativo costarricense, la cual, al tener un carácter proactivo, dirige sus esfuerzos a la edificación de fortalezas para el desarrollo vocacional autónomo, para el mejoramiento de la calidad de vida y para la concreción de proyectos de vida (Ministerio de Educación Pública, 2005). Dentro de las funciones de la Orientación siguen teniendo relevancia la prevención y la resolución de algunas problemáticas, pero el énfasis se encuentra en la promoción de las habilidades, conocimientos y actitudes que están asociadas con el desarrollo saludable, la competencia y el éxito escolar integral para todos. Cabe destacar que uno de los puntos de partida para la edificación de fortalezas individuales son las fortalezas del ambiente educacional (Galassi & Akos, 2004). Un ejemplo de fortaleza institucional que han señalado Rudolph & Epstein (2000) es que en lugar de ver como deficientes a aquellos estudiantes que no muestran determinadas habilidades, se tome en cuenta la posibilidad de que no hayan contado con adecuadas oportunidades para desarrollarlas y dominarlas. Para la promoción del desarrollo académico y social estos autores recomiendan la el enriquecimiento de habilidades y competencias que conducen al logro, a las buenas relaciones y a la habilidad para enfrentar adversidades.

2.2. Abandono escolar adolescente

La deserción es la interrupción del proceso de educación formal. Se da cuando los estudiantes abandonan el sistema educativo después de iniciar el curso lectivo y no se trasladan a otra institución para continuar el proceso (Ministerio de Educación Pública, citado por Barrantes, 1999). El estudiante que se retira del sistema educativo sin concluir su grado o ciclo, deja incumplidas sus metas como estudiante (Otero, 1983).

La deserción *"es un fenómeno social que afecta no sólo al individuo sino también a todo el contexto sociocultural y educacional de la familia"* (Brenes, Aróstegui & Monasta, 1996, p. 8). Contribuye con la reproducción intergeneracional de desigualdades sociales, lo que dificulta el fortalecimiento de la democracia. El abandono de abandonar los estudios implica menos

oportunidades laborales, una calidad de vida limitada y mayor riesgo de vivir en la pobreza, dejando a las personas en mayor riesgo de formar parte de ese gran sector que vive en marginación o exclusión social y económica. Al abandonar el colegio, algunos experimentan un proceso de desintegración de la pertenencia al sistema, dificultades en el desarrollo de la identidad y de la proyección personal al experimentar el peso de la imposibilidad (González, 2006; Richards, 2006; Lara & Ulloa, 2003; PREAL, 2003).

El abandono escolar definitivo en muy pocas ocasiones se da como una situación inesperada; se presenta más bien como una cadena de hechos que va promoviendo el riesgo de abandonar el sistema, a medida que se van experimentando crecientes dificultades de rendimiento y de adaptación (Redondo, 1997). Entonces, más que un evento, se ha considerado un proceso, y más que el abandono que efectúan la o el estudiante, se ha concebido como parte que un proceso mayor en el que las condiciones sociales ponen en riesgo de deserción a aquellas y aquellos estudiantes que se desarrollan en condiciones con limitadas oportunidades (Richards, 2006; Montes & Lehmann, 2004).

En el proceso que da como resultado el abandono escolar intervienen múltiples factores o causas, que forman una compleja combinación de factores individuales, familiares, sociales y de la experiencia educativa. Rivas (1999) menciona que la decisión de abandonar el colegio puede deberse a la atracción de alternativas vinculadas al mundo del trabajo, lo que se puede deber a:

- Que la institución educativa no logre brindar las condiciones para que los jóvenes se sientan parte importante de ésta.
- No exista una adecuada satisfacción de las necesidades educativas de las y los estudiantes.
- Falta de estrategias de enseñanza que hagan la educación más estimulante y más participativa para las poblaciones jóvenes de la sociedad actual.
- Dificultades de las o los docentes para manejar grupos es establecer disciplina en el aula.

Otros hallazgos relacionados con factores que contribuyen con el abandono escolar son los siguientes:

2.2.1. Factor socio-cultural

Barrantes citado por Alvarez *et al.* (2006), hace mención de tres aspectos importantes sobre el factor socio-cultural: la familia, el nivel educativo de las madres y los padres y sus aspiraciones ocupacionales. No se trata de que no valoren los beneficios de la educación,

sino más bien que a lo largo de la biografía escolar de las y los hijos no han contado con la oferta necesaria para enfrentar las dificultades que ha ido ocurriendo a lo largo del tiempo. Madres, padres y encargados a menudo no tienen las herramientas para una buena comunicación o por razones de trabajo o dificultades personales no están cerca de las y los jóvenes. Es importante mencionar también que el apoyo que reciben las y los estudiantes para su desarrollo en general y para el éxito académico en particular debe venir tanto de las familias como de las instituciones. Idealmente, familias e instituciones se potencian mutuamente para contribuir con los aprendizajes académico y socioafectivo. En algunos casos, las instituciones no responden a las necesidades de las y los estudiantes y sus familias, en otros son las familias las que no apoyan el trabajo formativo desplegado por la escuela, sobre todo en el ámbito de la disciplina, lo que facilita el desarrollo de conductas transgresoras y de negligencia escolar por parte de las y los jóvenes (Richards, 2006).

El consumo de alcohol y de otras drogas y las situaciones de violencia también contribuyen con el retiro escolar. El embarazo adolescente y situaciones familiares que demandan la realización de quehaceres domésticos contribuyen con la deserción de las mujeres; el abandonar el colegio para trabajar es más frecuente en los varones (Partida, 2005; PREAL, 2003; Espíndola & León, 2002).

2.2.2. Factor pedagógico

En lo referente a situaciones intrasistema que tornan conflictiva la permanencia de las y los estudiantes en el sistema educativo se encuentran (Partida, 2005; Espíndola & León, 2002):

- Bajo rendimiento académico: rezagos por bajas calificaciones en las asignaturas y por repitencia, lo que frecuentemente tiene un efecto acumulativo.
- Problemas de conducta que desde la institución no se han podido solucionar
- Metodología de enseñanza: El no utilizar métodos de enseñanza claros que motiven a la población estudiantil en el proceso de enseñanza–aprendizaje.
- Falta de interés del estudiantado por las materias que se imparten: El no desarrollar temas con aplicación a la vida diaria que estimulen el interés por permanecer en el sistema educativo. Contenidos curriculares inflexibles que no despiertan el interés en la población estudiantil ni responden a las demandas de la actualidad.
- La poca disposición de las instituciones por adaptar el currículo a las características propias de la población y el contexto.
- Deficiencias en la capacitación del personal docente: Preparación académica y actualización insuficientes.

- Problemas en las relaciones estudiante-profesor: Una comunicación inadecuada entre los miembros de la comunidad estudiantil y el profesorado y manifestaciones de autoritarismo docente.

De los anteriores, el bajo rendimiento académico es una de las causas principales de deserción. Un estudio realizado en Costa Rica (MIDEPLAN, 2002, citado por Alvarez *et al.*, 2006), revela que los jóvenes que se sienten frustrados por el bajo rendimiento reaccionan con indiferencia o repudio al estudio.

2.2.3. Factor socioeconómico y geográfico

Ingresos insuficientes y otros déficits relacionados con el bienestar material de adolescentes de estratos pobres contribuyen a que éstas y éstos tengan mayores dificultades para completar su escolarización, en comparación con los de hogares de ingresos medios y altos. Las y los alumnos de estratos sociales más bajos pueden tener más problemas de salud, mayores dificultades para el aprendizaje y con más frecuencia tienen que repetir el año escolar. La repitencia implica un desfase respecto de la edad promedio del nivel al que se pertenece y una trayectoria escolar poco fluida que afecta negativamente la confianza de la persona en si misma y en la institución escolar; no se considera una solución si no se acompaña de trabajo preventivo (Richards, 2006). Según PREAL (2003), las y los adolescentes del 25% de hogares urbanos con menores ingresos presentan tasas de abandono escolar que triplican la de jóvenes del 25% de hogares de ingresos más altos. Abandonan el sistema educativo porque carecen de los recursos para costear materiales didácticos, vestuario, pasajes (especialmente si hay una distancia considerable entre el lugar de residencia y el centro educativo) y otros, optando por incorporarse a la fuerza laboral (Alvarez, *et al.*, 2006; Viales, 1996). La pobreza no sólo significa limitaciones en lo económico y material, sino que es frecuente que se acompañe de mayor desempleo, depresión, desesperanza, violencia y estrés. Por su parte, se ha encontrado que la salud y la nutrición son predictores de adecuado rendimiento académico (McKinney *et al.*, 2006).

2.2.4. Acciones gubernamentales para combatir la deserción

Para disminuir la deserción, se han realizado diversos esfuerzos, no solo por expandir el servicio educativo, sino también por mejorar su calidad en todos los niveles y modalidades. También se han introducido modificaciones curriculares como la enseñanza del inglés, la informática y talleres que le dan valor agregado a los planes de estudio (Alvarez *et al.*, 2006). Se han creado alternativas para los que no asisten al sistema educativo formal como las de

Educación Abierta (Aula Abierta y Nuevas Oportunidades) y Bachillerato por Madurez y a Distancia, con miras al logro de mayor equidad educativa. Se han hecho inversiones en becas, bonos escolares y transporte. En la actualidad, la permanencia estudiantil en el sistema educativo se ve favorecida por el Fondo Nacional de Becas y por la División de Alimentación y Nutrición del Escolar y del Adolescente, entre otros.

El Fondo Nacional de Becas se ha dedicado, desde su creación en 1997, a generar políticas y acciones concretas que coadyuven a la permanencia de los estudiantes de bajos recursos económicos dentro del sistema educativo, con el objetivo de procurar su movilidad social ascendente (FONABE, 2004).

El Programa de Alimentación y Nutrición del Escolar y del Adolescente (P.A.N.E.A.) está orientado al mejoramiento de la calidad de vida de la población estudiantil de preescolar y de la educación primaria y secundaria de las instituciones públicas; ofrece desayuno o almuerzo a la población estudiantil en condiciones económicas limitadas (Fernández *et al.*, 2000).

Dada la complejidad del fenómeno de la deserción y la multiplicidad de factores que intervienen en éste, esas acciones, aunque significativas para muchas y muchos estudiantes que se han beneficiado, han resultado insuficientes para reducir sustancialmente el abandono escolar. Es necesario continuar con los programas y subsidios, a la vez que se profundiza en la comprensión de la compleja interacción entre factores asociados a la deserción y se fortalecen las intervenciones para la retención de las y los estudiantes, especialmente aquellas que se aplican tempranamente. Lo más recomendable es que los enfoques preventivos y de intervención utilizados sean longitudinales, dirigidos a múltiples ámbitos y centrados en los logros evolutivos de las personas (Audas & Willms, 2002).

2.3. Factores que se han asociado con la permanencia en la educación secundaria

Con base en su experiencia en el trabajo docente y de Orientación, Mc Whirter *et al.* (1994) identificaron categorías interactuantes de fortalezas que aumentan las probabilidades de las y los estudiantes de tener éxito escolar. A partir del esquema básico de estos autores, y con información adicional extraída de diversos estudios, se ha reunido una serie de factores personales que se han identificado como necesarios para la permanencia de estudiantes en las instituciones educativas. Los factores personales son características, habilidades y actitudes del estudiante. Al identificarlos se toma en cuenta la educación de la persona en su totalidad, es decir, se incluyen factores tanto académicos como no académicos porque el

éxito escolar es además de éxito académico, éxito en las áreas social, afectiva y conductual, dándose una interrelación entre las áreas (Elias, 2006; Guevara, 1997).

Además de los factores personales, existen factores del ambiente institucional y de las familias que son complementarios y que en conjunto constituyen los factores de permanencia en las instituciones de educación secundaria. Tanto los factores personales como los institucionales y familiares están interrelacionados (Redd *et al.*, 2001). Puede utilizarse también el término "factores de graduabilidad" (The Higher Education Academy, 2005) para referirse a los componentes clave que son necesarios para concluir los estudios secundarios.

2.3.1. Factores personales

2.3.1.1. Habilidades para el éxito escolar:

2.3.1.1.1. Habilidades académicas

Aquí destacan logros adecuados en lecto-escritura y matemáticas. Diversos autores resaltan la importancia del desarrollo de la competencia académica, especialmente en el área de lectura, ya que argumentan que para poder tener éxito académico, los estudiantes deben poder leer bien (The Higher Education Academy, 2005; Stormont *et al.*, 2003; Walker & Sprague, 1999). El ajuste educacional es influido por el rendimiento previo y las experiencias anteriores del estudiante, es decir, si los niveles alcanzados son adecuados, tiene más probabilidades de continuar con sus estudios (Redd *et al.*, 2001; Yates, 1999).

2.3.1.1.2. Habilidades para la supervivencia académica

Son habilidades no académicas pero que son necesarias para el éxito escolar, ya que facilitan la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades propiamente académicas. La ausencia de ellas afecta negativamente el rendimiento y las relaciones con los docentes (Fad, 1990). Las habilidades para la supervivencia académica se relacionan con los hábitos de estudio y trabajo; algunas de las que tienen mayor importancia son: el mantenerse involucrada o involucrado académicamente, el adecuado uso del tiempo, el manejo de la atención, seguir instrucciones, levantar la mano o hacer preguntas, escribir legiblemente y el cumplimiento de trabajos extraclase. También destacan la importancia del reconocimiento de las propias fortalezas, la asistencia a lecciones, la disposición a esforzarse por aprender y el cumplimiento de reglas básicas de comportamiento en el aula (Johnson, *et al.*, 2001; Mc Whirter, *et al.*, 1994; Gerler, 1990).

Debido a la interrelación que existe entre factores de permanencia, puede decirse que aunque estas habilidades pertenecen al grupo de habilidades personales, la responsabilidad

de su desarrollo depende solo en parte de los estudiantes. También se requiere de instrucción y apoyo para ir las fortaleciendo; son más fáciles de desarrollar si el ambiente en el aula es cooperativo (Brigman *et al.*, 2007).

2.3.1.2. *Autoconcepto y autoestima*

El autoconcepto se refiere a cómo la persona se percibe en diferentes áreas. La autoestima es la evaluación que se hace de esas percepciones en comparación con otros; es una reserva de sentimientos positivos que tiene la persona acerca de sí misma y está asociada con mayor iniciativa. Los sentimientos positivos acerca de sí misma no excluyen la capacidad de la persona para asimilar la inevitabilidad de no estar bien en algunos aspectos, aunque sí favorecen la persistencia después de los fracasos (Baumeister, *et al.*, 2003; Katz, 1993). Dentro del grupo de Autoconcepto y autoestima están incluidas:

2.3.1.2.1. *La cantidad de experiencias de éxito*

Las experiencias de éxito a partir de desafíos razonables y de oportunidades para el esfuerzo real, aumentan la creencia en el valor del propio trabajo. Así como la baja autoestima puede partir de una valoración realista de las experiencias negativas que se han tenido, también puede ser el producto de una percepción equivocada en cuanto a la capacidad para aprender (Humphrey, 2004; Baumeister, *et al.*, 2003).

2.3.1.2.2. *Creencias que tenga la persona en cuanto a su propia capacidad*

El autoconcepto académico se refiere a cómo se siente la persona acerca de su competencia académica; tiene una dimensión global (competencia general) y una dimensión diferenciada, enfocada en áreas específicas. Las y los estudiantes necesitan una comprensión realista y precisa de sí mismas y sí mismos y un grado razonable de seguridad en sus propias capacidades; necesitan identificar y cultivar sus fortalezas (Elias, 2006; Redd, *et al.*, 2001). La percepción de la propia capacidad afecta la efectividad y viceversa (Baumeister, *et al.*, 2003; Katz, 1993).

2.3.1.2.3. *Formas de interpretar experiencias negativas*

La forma como cada persona explica las experiencias negativas que tiene en el ámbito escolar determina si se involucra y si persiste más, lo que puede afectar el rendimiento y la motivación. Las explicaciones optimistas, es decir, aquellas explicaciones que interpretan las experiencias negativas como eventos temporales y no permanentes, contribuyen a que las y

los estudiantes mantengan la motivación para continuar esforzándose hacia el logro de sus metas (Yates, 1999; Seligman, 1995). Aquí cobra importancia la forma como se interpretan los errores. Si éstos se interpretan como indicadores de la capacidad fija de la persona, contribuyen a la desmotivación y a la apatía; si por el contrario éstos se interpretan como oportunidades para aprender y para conocerse mejor, contribuyen con el fortalecimiento de la persona como aprendiz (Dweck & Molden, 2005, Katz, 1993).

2.3.1.2.4. Formas de reaccionar ante las dificultades

Es necesario que las y los estudiantes tengan una percepción positiva de lo que están aprendiendo y de sus habilidades para el aprendizaje, a pesar de tener que realizar algunas tareas que no les gusten o de enfrentar dificultades. Las creencias equivocadas o carentes de fundamento acerca del fracaso, como que éste refleja la capacidad fija de la o el estudiante, o la falta de información acerca de lo que se puede hacer para mejorar o manejar la frustración, tienen un efecto negativo sobre la disposición de para continuar los esfuerzos a pesar de las dificultades (Dweck & Molden, 2005; Spence, 2003; Gross, 2002; Gerler, 1990).

2.3.1.3. Comunicación con las demás personas

En este grupo se ubican las habilidades que facilitan la construcción y el mantenimiento de relaciones competentes y mutuamente beneficiosas con compañeras, compañeros y personas adultas. Son habilidades basadas en el valor del respeto mutuo y el de asumir responsabilidad por la propia conducta, que aumentan el número de alternativas que la persona tiene a su disposición. Algunos consideran que éstas son las habilidades más importantes que una persona debe aprender, ya que se asocian con alto rendimiento académico y un ajuste interpersonal satisfactorio en la adultez (Elias, 2006; Brigman & Campbell, 2003; McWhirter, 1994). Para desarrollar relaciones interpersonales efectivas, se requiere que la persona aprenda a identificar sus propias emociones y a elegir comportarse de forma respetuosa consigo misma o consigo mismo y con las demás personas. Algunas de las manifestaciones de la presencia de estas habilidades para la comunicación en las personas son:

2.3.1.3.1. Desarrollo y mantenimiento de amistades

Aquí son relevantes: el poder mostrar empatía y expresarse de forma que las interacciones con otros sean efectivas (Elias, 2006), la capacidad de escucha (Brigman & Campbell, 2003),

el poder comprender la perspectiva de los demás aunque ésta no se comparta (Spence, 2003) y el saber cómo introducirse y cómo terminar interacciones grupales (Mc Whirter, 1994).

2.3.1.3.2. Comportamiento productivo en clase

Algunas de las habilidades ubicadas en este punto se relacionan con las del punto 1.2, denominadas "Habilidades para la supervivencia académica". Incluye establecer metas de rendimiento a corto y mediano plazo, el uso eficiente del tiempo en clase, cumplir con solicitudes e instrucciones de la o el docente, mantenerse en la tarea la mayoría del tiempo y seguir reglas de comportamiento (Elias, 2006; Fad, 1990; Gerler, 1990).

2.3.1.3.3. Interacción con variedad de personas

Este punto se refiere a la capacidad para trabajar con otras y otros y para involucrarse en negociaciones constructivas, lo que incluye conocer acerca de los valores que son compartidos por los miembros de un grupo. Una de las manifestaciones de esta capacidad es mantener amistades con más de un compañero significativo (Fad, 1990).

2.3.1.3.4. Participación en trabajos cooperativos

En los trabajos cooperativos es necesario que se den negociaciones equilibradas, en otras palabras, negociaciones en las que se toman en cuenta las necesidades de todas y de todos (Elias, 2006; Gerler, 1990).

2.3.1.4. Estrategias constructivas para el manejo del estrés

En este grupo puede hacerse mención de:

2.3.1.4.1. Forma de responder al rechazo, al temor, a la decepción y al enojo

Se refiere a la capacidad para manejar los sentimientos de forma que favorezcan el enfrentamiento de situaciones en lugar de impedirlo. El enfrentamiento se favorece por medio de la regulación del afecto, el auto-monitoreo y la evitación de estilos de pensamiento no adaptativos y de estrategias evasivas. Para realizar valoraciones equilibradas de las situaciones, es necesario que la información que se recibe sea procesada objetivamente (Spence, 2003).

2.3.1.4.2. Manejo del conflicto

En este punto está incluida la expresión del enojo producto de interacciones frustrantes o provocaciones sin utilizar la agresión física o verbal. Dichas interacciones pueden ser con otros estudiantes o con el personal de la institución (Fad, 1990; Gerler, 1990).

2.3.1.4.3. Búsqueda de ayuda cuando ésta sea necesaria

La capacidad para identificar la necesidad de apoyo, así como para buscarlo con el fin de satisfacer necesidades y lograr metas, representa un atributo favorecedor del éxito escolar (Elias, 2006; Raskind, *et al.* 2002).

2.3.1.5. Control

La población de estudiantes que tienen mayores probabilidades de permanencia en las instituciones de educación secundaria controlan de formas apropiadas su ambiente y su conducta. Como la sensación de control afecta el establecimiento y el logro de metas, la falta de control —sobre decisiones, el futuro, la vida— representa un riesgo. En este quinto grupo de factores personales se encuentran las habilidades para la toma de decisiones, la capacidad para posponer la gratificación y el propósito de vida, todas las cuales se relacionan con el establecimiento de metas realistas (Mc Whirter, *et al.*, 1994). Un propósito de vida alcanzable proporciona una orientación hacia el futuro y facilita la definición de metas realistas de corto plazo. Cuando las personas adolescentes carecen de este sentido de propósito, visualizan un futuro limitado, lo que puede contribuir a que se involucren en conductas de riesgo y a que sufran efectos negativos de la falta de sentido como son el aburrimiento y la soledad (Savolaine & Granello, 2002).

Como se planteó anteriormente, el desarrollo de este conjunto de factores personales está interrelacionado con factores familiares e institucionales; también se da una influencia de factores sociales, por lo que hay estudiantes que tienen mayores oportunidades que otros para su fortalecimiento.

2.3.2. Factores del ambiente institucional y de las familias

Los factores familiares e institucionales son complementarios a los factores personales; todos en conjunto constituyen los factores de permanencia de las y los jóvenes en las instituciones de educación secundaria. La interrelación se da tanto entre grupos de factores como a lo interno de cada grupo o categoría (Redd, *et al.*, 2001).

Algunas acciones de las personas adultas favorecen el desarrollo saludable de las y los adolescentes en términos generales y guardan relación con la permanencia en la educación secundaria. Para prevenir que las y los adolescentes adopten conductas perjudiciales, se ha comprobado la relevancia de:

- Enriquecer los vínculos prosociales, lo que se logra por medio de vínculos significativos con al menos un adulto y dos personas de su edad, la participación en actividades extracurriculares y la conexión positiva con el aprendizaje.
- Fijar límites claros y firmes, límites que sean comprendidos por las y los jóvenes y que sean aplicados con consistencia por parte de las personas adultas encargadas.
- Enseñar habilidades para la vida, que son habilidades sociales, cognitivas (relacionadas con el análisis de consecuencias y percepciones) y habilidades para el control de las emociones y el estrés.

Asimismo, la promoción de comportamientos constructivos se logra por medio de:

- Brindar afecto y apoyo. Debe dedicarse tiempo a la construcción de relaciones con las y los estudiantes, a apoyarlas y apoyarlos cuando enfrentan situaciones difíciles, y a detectar y aprovechar las fortalezas de cada una y de cada uno.
- Establecer y transmitir expectativas altas pero realistas. Para esto docentes y familiares deben estar convencidos de que las y los estudiantes pueden enfrentar retos, así como estar capacitados para apoyarlas y apoyarlos en el sostenimiento del esfuerzo. Aunque se habla de expectativas altas por parte de las personas adultas, este punto guarda una relación estrecha con la motivación intrínseca: el establecer y transmitir expectativas elevadas implica asignar responsabilidades a las alumnas y los alumnos y aplicar métodos de enseñanza que valoran la diversidad. Establecer expectativas realistas significa que los desafíos que se plantean a las y los estudiantes no son demasiado fáciles de alcanzar ni tan difíciles que provocan desmotivación e inseguridad en las propias capacidades.
- Brindar oportunidades de participación significativa. Esto es ver a las y los adolescentes como recursos, no como objetos o problemas pasivos. Las oportunidades para la participación significativa contribuyen con la consolidación de un sentido de propósito. (Arguedas & Jiménez, 2006; Henderson & Milstein, 2003; Baumeister *et al.*, 2003).

2.3.2.1. Factores familiares

Las y los estudiantes muestran una mejor identificación con su actividad escolar cuando las madres y los padres manifiestan interés, comprensión y disfrutan de sus nuevos conocimientos y destrezas. Se ha destacado la importancia del involucramiento y supervisión de la situación escolar y del comportamiento de las hijas e hijos, así como de la valoración de la educación como medio para mejorar la calidad de vida y las oportunidades de acceso a empleos (PREAL, 2003). Los estilos educativos utilizados también tienen influencia: que tanto un estilo permisivo en el que se ofrece poca guía para la toma de decisiones importantes, como reacciones severamente punitivas ante el fracaso escolar, propias de un estilo autoritario, favorecen el abandono escolar. Un estilo educativo democrático, que proporciona apoyo acompañado de exigencias razonables, es un factor de permanencia (Audas & Willms, 2002).

El nivel de educación de madres y padres de familia es un factor que influye en la decisión de continuar o no con los estudios; aquellos progenitores que han logrado mejores condiciones de vida por medio de la educación fomentan en sus hijas e hijos la motivación hacia el estudio y ven en la educación una forma de alcanzar una mejor calidad de vida (Krauskopf, 1998).

2.3.2.2. Factores institucionales

Uno de los factores institucionales de mayor peso es el de una relación positiva entre estudiantes y docentes. El compromiso por parte de la o el estudiante aumenta cuando hay expectativas altas y apoyo en las tareas por parte de sus profesores y cuando éstos los estimulan para aprender y les comunican su interés. Las y los jóvenes se benefician de un involucramiento del personal docente desde una posición de motivación que los ayuda a superar dificultades; las altas expectativas no se refieren a control ni presiones excesivos. El buen rendimiento, los logros académicos (no haber repetido años) y un ambiente prosocial, productivo y con supervisión favorecen la permanencia de las y los estudiantes en las instituciones de educación formal. Un ambiente que apoya los intereses y el bienestar psicosocial de las y los jóvenes promueve logros en diferentes ámbitos. La detección temprana por parte del personal de dificultades educacionales, emocionales y sociales es especialmente importante, así como que las y los estudiantes puedan reconocer que pueden encontrar ayuda y por consiguiente tener un mayor grado de control sobre situaciones estresantes. Asimismo, destaca la relevancia de enfocar la disciplina como un apoyo a las y

los estudiantes en el aprendizaje de conductas apropiadas que satisfacen sus necesidades (Brigman & Campbell, 2003; Redd, 2001).

El tema de la conexión con la institución, el sentimiento de pertenecer, de estar comprometido con las actividades académicas y de gozar de buenas relaciones interpersonales dentro de ésta, se ha reconocido como uno de los componentes institucionales más importantes para la permanencia en la educación secundaria; incluye una percepción de seguridad, respeto y cuidado y la creencia en las normas de conducta establecidas (McNeely, 2003). Cuando las y los jóvenes consideran que sus esfuerzos para tener éxito son apoyados por docentes y administrativos, aumenta su sentido de conexión (Cline, 2001). El sentido de conexión, aparte de aumentar las probabilidades de permanencia, es un antecedente necesario para una experiencia de aprendizaje exitosa (Beck & Malley, (2003).

3. Método de investigación

La presente investigación es de tipo social cualitativa. La investigación social cualitativa tiene como propósito la construcción social que las personas expresan desde su realidad. Permite que reflexionen sobre su contexto y hablen del mismo (Noya, 1994). Desde el paradigma cualitativo no se pretende *"hacer generalizaciones a partir del objeto estudiado, se realiza una descripción ideográfica, es decir, en términos de su individualidad"* (Montero, 1983, p.24).

Bajo el paradigma cualitativo se da importancia a lo que las personas dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones. El proceso de llevar a cabo una investigación cualitativa consiste en descubrir y describir cuál es la calidad de las interacciones, qué definiciones existen para la gente, cómo un evento singular llega a ser relevante y funcional para las personas y cómo llegan a relacionarse estos eventos en un contexto mayor (Taylor & Bogdan, 1996). Se pretendió conocer detalladamente la vivencia de estudiantes en relación con los factores individuales (habilidades para el éxito escolar, autoconcepto y autoestima, destrezas básicas de comunicación, manejo del estrés y autocontrol), que han contribuido para su permanencia en las instituciones de educación secundaria, la forma como los desarrollaron, cuáles son sus fortalezas internas y los recursos externos que les permitieron obtenerlos. Se enfocó en el punto de referencia de las y los estudiantes participantes y la forma como explican sus experiencias.

Procedimiento:

Se estudió la presencia de factores de permanencia en estudiantes de secundaria que han logrado continuar en el sistema educativo formal. Al ser un estudio de investigación social cualitativa, las investigadoras se abocaron a comprender los significados sociales que definieron y construyeron los participantes, la existencia de estos factores desde los aportes orales, relacionados con sus realidades individuales. La presente investigación se sustentó en la escuela de pensamiento del interaccionismo simbólico, pues esta corriente enfatiza en los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea (Taylor & Bogdan, 1996).

Con pequeñas modificaciones, se tomó como fundamento el modelo que presenta Antón de Schutter (1983) para la investigación cualitativa, organizado en cuatro etapas:

- I. Conocimiento global de la población en estudio
 - II. Preparación de las investigadoras
 - III. Definición metodológica
 - IV. Contacto con la población
- a) Recolección de la información
 - b) Resultados y Análisis

3.1. Primera etapa: Conocimiento global de la población

La I Etapa correspondió a la selección y contacto con las y los participantes con quienes se llevó a cabo la investigación. Se aplicaron conceptos relacionados con el muestreo teórico, definido por Taylor & Bogdan (1996) como la estrategia de selección de participantes en la que el número de casos no es relevante ni lo es la representatividad, sino más bien lo verdaderamente importante es el potencial que cada caso tiene para aportar y enriquecer la teoría y el desarrollo del trabajo. En este caso se trabajó con 78 estudiantes (mujeres y varones) de educación formal diversificada, de cuatro colegios público diurnos del cantón de Desamparados. Participaron dos colegios académicos urbanos, un colegio académico rural y un colegio técnico-profesional. Se trabajó con dos grupos de discusión por institución, conformados por entre ocho y trece estudiantes cada uno, con una duración aproximada de 80 minutos cada uno. Adicionalmente, se llevaron a cabo entrevistas individuales y grupales con 17 personas del personal docente y administrativo, y 14 madres y padres de familia de las instituciones señaladas.

Los requisitos que se plantearon inicialmente para estudiantes participantes fueron: Que estuvieran cursando décimo año, que desearan participar de forma voluntaria en el estudio,

que contaran con permiso de las madres, padres o encargados y que no hubieran repetido ningún año de estudio. Por ser la permanencia en el colegio el tema en estudio, las entrevistas se programaron para la última quincena del mes de noviembre, ya que las y los estudiantes participantes son los que han permanecido en la institución hasta el final del curso lectivo. Al exponer a las estudiantes y los estudiantes el trabajo que se iba a realizar, varias personas que son repitentes expresaron su deseo de participar y aportar sobre lo que les ha permitido permanecer a pesar de haber tenido dificultades académicas.

3.2 Segunda etapa: Preparación de las investigadoras

La preparación de las investigadoras consistió en la capacitación en relación con los focos de interés de la investigación (desarrollo positivo de la persona adolescente y teoría sobre las áreas en que se clasifican los factores de permanencia: (destrezas básicas para el éxito escolar, autoconcepto y autoestima, destrezas básicas de comunicación, manejo del estrés y autocontrol, factores familiares e institucionales). Para lograr lo anterior, se realizó una búsqueda, en diversas fuentes de información, que permitiera un conocimiento para investigar cada foco de interés con estudiantes y demás participantes.

3.3 Tercera etapa: Definición de los métodos

El método seleccionado para la recolección de la información fue el de grupos de discusión, el cual es un modelo de conversación entre iguales, más que un intercambio formal de preguntas y respuestas (Navarro & Díaz, 1994). Los grupos de discusión se llevan a cabo en situaciones específicamente preparadas. Se dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. En los grupos de discusión, los interlocutores son informantes en el verdadero sentido de la palabra (Morgan, 1988).

El procedimiento de aplicación consistió en guiar las entrevistas grupales por medio de preguntas descriptivas, instando a los participantes a referirse sobre aquellos factores que consideraban favorecen la permanencia de estudiantes en el sistema educativo formal y lo que recomiendan para su promoción en otras poblaciones.

3.4 Cuarta etapa: Contacto con los participantes

3.4.1 Recolección de la información

Para realizar el trabajo de campo, inicialmente se estableció contacto con los supervisores de los circuitos a los que pertenecen las instituciones seleccionadas. Después de obtener su

autorización, se visitó cada una de las instituciones, estableciendo contacto con las Direcciones y con los Departamentos de Orientación respectivos. A partir de ahí se estableció contacto con estudiantes que mostraron interés en participar y se les entregó a cada uno un formulario de Consentimiento Informado, acompañado de una carta oficial con información adicional sobre el proyecto y su importancia. Asimismo, se realizó contacto directo o por medio de los Departamentos de Orientación de las instituciones con docentes y administrativos, madres y padres interesados en aportar sus percepciones a la investigación. Se obtuvo de los participantes autorización para grabar las discusiones, para posteriormente transcribirlas y realizar la clasificación de la información recopilada en las áreas de los factores de permanencia. Adicionalmente, algunas y algunos participantes elaboraron cartas dirigidas a estudiantes de nuevo ingreso, en las que les ofrecieron recomendaciones para lograr la permanencia en la institución; dichas cartas fueron dirigidas a personas específicas (Querida o Querido primo, hermana menor, amiga o amigo) o fueron redactadas de formas más impersonales como "Estimado estudiante de nuevo ingreso" o "A quien corresponda". Después de recolectar la información, se analizaron los significados que los participantes expresaron sobre los temas en estudio, en otras palabras la visión interna de los participantes (Taylor & Bogdan, 1996; Montero, 1983). La información recopilada se analizó a partir de las categorías que se identificaron de la teoría sobre los factores de permanencia (destrezas básicas para el éxito escolar, autoconcepto y autoestima, destrezas básicas de comunicación, manejo del estrés y autocontrol, factores familiares e institucionales). A partir de los antecedentes recogidos en el marco teórico, se establecieron las ideas o tópicos más sobresalientes que deberían ser investigados, (Austin, 2005).

La triangulación de la información se realizó con los aportes del personal docente y administrativo entrevistado, así como los de las madres y los padres de las y los estudiantes participantes (Navarro & Díaz, 1994, en Blanco, 2004).

4. Resultados y discusión

Aunque se analiza la información obtenida a partir de cada factor de permanencia o categoría, todos ellos tienen relación entre sí.

Habilidades para el éxito escolar

Las principales habilidades para el éxito escolar que han permitido a las y los estudiantes participantes en el estudio permanecer en el sistema educativo son: ser responsables, tener

ganas de estudiar, concebir la experiencia educativa como una oportunidad, esforzarse para aprender, manejo y organización del tiempo, orden y disciplina. Tal y como comentaba una de las participantes: "Hay que ponerle muchas ganas y demasiada dedicación y esfuerzo". El interés por las materias que reciben es un factor frecuentemente mencionado; sin embargo, con respecto a este tema manifiestan que el atractivo de las lecciones y asignaciones no depende tanto de la materia como de la metodología utilizada. Las personas participantes narran haber tenido experiencias muy positivas en las áreas de Ciencias y Matemáticas cuando las materias se imparten de forma tal que las y los estudiantes se sienten capaces. Otro factor relacionado con el gusto por las materias se refiere a la importancia de que se impartan de forma significativa, resaltando la relevancia que tienen para las vidas presentes y futuras de las y los jóvenes y promoviendo el uso del pensamiento crítico. Uno de los profesores se esfuerza para: "A la hora de planear una lección, ver de qué modo queda bonita, interesante".

Es oportuno señalar que también mencionan como una fortaleza la preparación y seguridad que se les dio en la educación primaria, pues les permite adaptarse a las exigencias actuales. Rescatan que más que la capacidad intelectual, son determinantes el interés y dar prioridad al estudio sobre otras actividades, lo cual les ha llevado a tener que posponer gratificaciones para lograr sus propósitos; las y los participantes consideran que posponer las gratificaciones no es algo de carácter permanente, es decir, pueden asumir el compromiso con las exigencias del colegio sin tener que renunciar a otros intereses como las actividades sociales. Algunas expresiones de estudiantes que ejemplifican lo anterior son: "Después ya uno ve los resultados ¡día! que son positivos y uno se alegra" y "Tienes que tomar las cosas en serio, trabajar arduamente. No necesariamente tienes que ser como una máquina, tienes que organizarte. Tienes que estudiar con tiempo para los exámenes porque estudiar un día antes no resulta".

Un factor de permanencia señalado es tener una visión realista de las propias fortalezas y debilidades. Las personas entrevistadas consideran que el contar algunas de ellas con adecuaciones curriculares, que toman en cuenta las diferencias individuales y el estilo de aprendizaje con el que mejor aprende, les ayuda. Opinan que las adecuaciones curriculares son positivas cuando responden directamente a las necesidades de la o el estudiante y cuando se van modificando conforme el estudiante va progresando. Para estudiantes que presentan dificultades académicas, las y los participantes expresan que un factor de permanencia es darles oportunidades para desarrollar fortalezas y compensar dificultades, evitando visiones de las dificultades como eventos permanentes en sus vidas. Otros factores

mencionados son el apoyo de otros profesionales cuando éste se requiere, el seguimiento constante, la disposición de la o el docente para encontrar solución a las dificultades académicas de las alumnas y los alumnos, el trabajar en conjunto con las familias y el establecer planes concretos cuando hay riesgo de perder el año. Uno de los factores de permanencia relacionados con estudiantes que presentan dificultades académicas tiene que ver con la relación que se establece entre docentes y estudiantes: la población estudiantil necesita sentirse valorada integralmente por el personal docente a pesar de las dificultades que presentan; por su parte ésta población tiene buen concepto de la docente o el docente que reconoce su esfuerzo y que no baja los estándares de calidad. Una de las profesoras afirmó: "Yo no les regalo nunca nada, les exijo y ellos se esfuerzan". En lo que respecta a la forma y el tiempo que dedican al estudio, la mayoría de los participantes, señala que en la época de exámenes es cuando más estudian, pero que cumplen con tareas, tienen los cuadernos al día, asisten a lecciones, comunican a las profesoras y los profesores cuando no entienden algún tema y que les ayuda el que algunos profesores sean anuentes a dejarles trabajos extraclase que les permiten repasar.

Cabe rescatar que las personas del estudio consideran que otro aspecto que les ha favorecido en su permanencia en secundaria es el contar con algunas y algunos docentes que les explican los objetivos que se persiguen detrás de cada tema y la relación que tiene con sus propias vidas, que cuando dejan asignaciones o trabajos extraclase, dan instrucciones claras sobre lo que deben hacer, que les brindan apoyo durante el proceso en que realizan los trabajos, con el objetivo de que se den los cambios necesarios para ir mejorando lo solicitado y antes de recibir la calificación final. Creen que todo esto promueve un dominio de sí y una recompensa tanto al estudiante como al docente; es decir, el apoyo y la estructura proporcionados por el personal docente promueven el sentido de logro y la autonomía la población de estudiantes. Otros hábitos mencionados como factores de permanencia tienen que ver con un estado general de salud adecuado, la buena alimentación, horarios regulares de sueño y abstención del uso de drogas.

Autoconcepto y autoestima

Las personas participantes perciben que el aprendizaje les ha permitido tener experiencias de logro, las cuales les han dado seguridad, sentido de responsabilidad y sentido de competencia. Han aprendido a partir de situaciones de dificultad que han superado. Es importante que están convencidas de que pueden ser capaces de aprender y que aunque existan algunas materias que les agradan y otras que no, pueden tener la fuerza de voluntad,

dedicación, confianza en si mismos y energía para lograr sus metas, las cuales se logran con el esfuerzo del presente y las bases que da la familia u otras fuentes de apoyo. Uno de los jóvenes narraba: "... pero ya después los mismos profesores le van demostrando a uno que uno puede, uno va saliendo adelante, cuando a uno le explican y todo y uno hace...uno mismo se da cuenta que sí puede". Es factor de permanencia tener un sentido general de ser capaces, aunque no es necesario tener facilidad para todas las materias, lo importante es una visión realista de fortalezas y debilidades y la presencia de la perseverancia. La siguiente expresión de uno de los estudiantes participantes refleja la convicción de que es posible desarrollar las herramientas necesarias si aún no se cuenta con ellas: "...las únicas características que se necesitan son: que sea una persona responsable y esforzada y con muchas ganas de aprender. Si eres una de esas personas te irá muy bien, pero si no debes acostumbrarte a serlo".

La resolución exitosa de experiencias difíciles, se ha dado cuando han podido identificar personas que les apoyen, orienten y estimulen, ya sea en la institución o en sus familias y han visualizado las adversidades como experiencias que les ofrecen un aprendizaje. Ante la frustración, han tenido mejores resultados cuando no pierden la esperanza y ponen mayor dedicación. Cabe señalar que las personas entrevistadas rescatan como una fortaleza el ser optimistas, reflejada en la convicción de poder enfrentar, de poder aprender, así como en la constancia y el control emocional.

Comunicación con las demás personas

Los participantes en el estudio señalan diferentes aspectos que favorecen la comunicación con las demás personas y que les ha ayudado a ellas a permanecer en el colegio. Resaltan la importancia de las compañeras y los compañeros en la institución y disfrutan de la interacción grupal, la cual contribuye a sentirse bien en el colegio, a contar con personas además de profesoras o profesores que les pueden explicar algún tema, que les escuchan, les demuestran afecto, les transmiten confianza. Algunos se convierten en amigos, personas con las que comparten situaciones personales, actividades sociales y se motivan mutuamente para continuar el estudio. La adecuada resolución de conflictos entre estudiantes o entre docentes y estudiantes, es un factor de permanencia para las y los participantes en este estudio. Algunas expresiones de participantes relacionadas con esta categoría son: "Te quiero transmitir muchas ganas de entrar aquí por su calidad de enseñanza y también porque...aquí pasamos muchos momentos divertidos, hay mucha cooperación entre todos", "Entre mejor relación uno tenga con los compañeros se va a sentir

mejor, va a querer continuar con eso, aunque le cueste usted va a poner ganas", "Los amigos quienes siempre nos dan fuerza y mucho valor para seguir adelante".

Por otro lado, cabe destacar que una mayoría de las personas participantes señalan a educadoras y educadores como una red social que les permite sentirse apoyadas, que les exigen, que se comunican adecuadamente al explicar requerimientos de las asignaciones y expectativas, que les hacen sentir confianza en las capacidades personales y que les corrigen de forma amable. Estas relaciones significativas con personas de la institución les fomenta la mística, tener claridad de la importancia de la educación y el trabajo cooperativo con otros, en el que las responsabilidades se asumen de forma equitativa. Las oportunidades para corregir errores, el respeto a las diferencias entre estudiantes y la comprensión por parte de las personas adultas son altamente valorados por las y participantes.

Estrategias constructivas para el manejo del estrés

Entre las principales situaciones que plantearon las estudiantes y los estudiantes que les provocan estrés se pueden señalar: el no contar con dinero para pasajes, compra de fotocopias, compra de libros o alimentación en el colegio, los exámenes, trabajos que dejan para el final, fracasar en alguna materia, el ruido externo a la institución, algunos docentes que manifiestan pasividad y dificultad para controlar la disciplina en el aula, uso de metodologías poco creativas (formas de enfocar la materia, de motivar y de crear un clima favorecedor y de cohesión de los grupos de trabajo) así como las agresiones verbales y las comparaciones entre compañeros o hermanos que han estudiado en la institución. La poca disponibilidad de tiempo para compartir con las y los estudiantes por parte de madres, padres o encargados, así como otras dificultades en el ámbito familiar, son otros estresores que enfrentan algunas y algunos.

Para manejar el estrés, las personas participantes utilizan estrategias como: motivación interna, aprender del error, ver aspectos positivos de una situación, comprender razones por las que han fallado y practicar actividades deportivas durante los recreos; en algunas de las instituciones se ofrece apoyo para la prevención y el manejo del estrés. Una de las estudiantes manifestaba dominio al decir: "No hay que rendirse por cualquier obstáculo que se te ponga, hay que disfrutar de la vida". Otro afirmaba: "Todo tiene sus pro y sus contra, aquí hay muchas ventajas que nos pueden servir mucho y se aprende a sobrellevar las cosas. También buscan ayuda de sus pares o docentes, o reciben lecciones con educadoras o educadores fuera del colegio. Reportan el apoyo de familiares en la toma de

decisiones adecuadas, los cuales les motivan a priorizar las metas y a valorar consecuencias de decisiones. La motivación mutua entre compañeras y compañeros es uno de los factores más mencionados. Entre ellos aconsejan pensar que: "A como hay tiempos de mucha presión, también los habrá para tu libertad".

Consideran que la mejor prevención del estrés es evitarlo cuando sea posible por medio de organización en el estudio que evitar que los trabajos se acumulen. "Las cosas no se hacen de la noche a la mañana, hay que luchar por lo que realmente se desea", fue expresado a modo de recomendación a estudiantes más jóvenes por uno de los participantes.

Control

Factores de permanencia relacionados con esta categoría son: el poder diferenciar lo que es posible controlar y lo que no es posible, actuando sobre aquellos aspectos sobre los que se tiene control, así como la visión de que aunque la experiencia educativa tiene elementos negativos, se pueden encontrar formas de sobrellevarlos. Las y los estudiantes manifiestan que no desean que les "regalen" calificaciones, sino que les ayuden a encontrar alternativas para la solución de problemas.

En relación con el control y la conducta en las instituciones, las y los participantes consideran oportuno que se tengan límites razonables y claros, respeto entre docentes y estudiantes, el autocontrol pese a la indisciplina de algunos y que el educador ejerza su autoridad y liderazgo. No consideran oportunos las normas extremas y represivas, el poco seguimiento que se hace de las personas indisciplinadas, ni los horarios muy recargados, o más de dos lecciones seguidas de una misma materia.

Pese a estar las personas participantes en un ambiente que en muchos momentos no pueden controlar, sí consideran que el interés, la motivación intrínseca, el tomar el estudio con responsabilidad y seriedad, el tener convencimiento de que estudiar es importante, de que posponer las gratificaciones por estudiar vale la pena, pues les permitirá obtener las metas que se han planteado tales como llegar a ser profesionales, tener independencia económica, desarrollarse como personas y dar un aporte al país. Una de las jóvenes refleja motivación interna al expresar: "Yo sabía que era algo difícil de lograr. Me tuve que armar de valor y tener la convicción en mi corazón. Se necesita hacerlo porque quiero no porque mis padres me obligan, tener muchas ganas de estar aquí, querer estudiar".

El tema de las metas es considerado bastante importante por las personas que participaron en el estudio. Las consideran relevantes aun en los casos de estudiantes que no cuentan con apoyos externos, utilizan estrategias para que el que la o el estudiante desarrollen

criterios para priorizarlas, así como claridad en cuanto a lo que es necesario para alcanzarlas. Encontrarle un propósito a las vivencias cotidianas y a permanecer en el colegio es un factor de permanencia relacionado con el establecimiento de metas por parte de las y los estudiantes.

Factores familiares

Es importante señalar que la mayoría de las personas que han permanecido en la institución, han tenido el apoyo de sus madres o padres, los cuales asisten a reuniones, a entregas de notas o bien a cualquier convocatoria recibida por algún funcionario de la institución, tienen buen concepto de sus hijas e hijos y las y los respetan en sus diferencias. Plantean que es oportuno contar con el trato afectuoso, la comprensión, apoyo económico, apoyo emocional y confianza de sus familiares, los cuales les ayudan a desarrollar estrategias para el cumplimiento de sus responsabilidades, les apoyan para lograrlas y luego les supervisan. Un profesor que valora altamente el apoyo de los familiares fomenta su trabajo en equipo con éstos y plantea: "... personas que usted ya las ve y ya deduce que están haciendo un esfuerzo sobrehumano para mandarlos al colegio, les digo usted me ayuda a mi y yo le ayudo a usted".

La disciplina no basada en el castigo sino en el razonamiento, los límites claros y el apoyo para mantener los comportamientos productivos, son favorecedores de la permanencia. Otro factor que contribuye con la permanencia es tener madres, padres y otros familiares que tienen una educación formal o no formal y que valoran positivamente la experiencia personal y la educación en general. Cuando se solicitó el consentimiento para participar en la investigación, las y los familiares manifestaron que su disposición se debía al interés por contribuir con el mejoramiento de la educación, por considerar que ésta es vital para el bienestar individual y colectivo.

Factores institucionales

En las entrevistas realizadas las y los participantes expresan que las instituciones deben maximizar recursos y valorar los existentes. Consideran indispensable que se tengan algunas alternativas extraclase como actividades artísticas, culturales y deportivas que fomentan la formación integral y permiten a las personas poner en práctica muchas fortalezas individuales.

En relación con las educadoras y los educadores, manifiestan que la formación, el planeamiento, la metodología y el uso de estrategias innovadoras, repercuten mucho en la

permanencia. Consideran óptimo el ambiente en el que la y el docente brinda apoyo siendo simultáneamente estricto, es activo, tiene claridad en la forma de evaluar y se comunica de forma abierta. Expresan que las profesoras y los profesores guías deben ser aquellos que les dan alguna materia, para garantizar que conocen al estudiantado. Las y los participantes valoran a las y los docentes bien capacitados; por su parte el personal docente reporta requerir mayor capacitación para trabajar exitosamente con grupos grandes y heterogéneos de estudiantes. Un estudiante dice con satisfacción acerca de su colegio: "Ha sido una buena elección, ya que éste es muy bueno académicamente".

Es necesario rescatar la necesidad de que las personas que enseñan tengan una actitud positiva hacia el trabajo que realizan, que valoren la institución en la que trabajan y la ocupación que han elegido. Las y los docentes contribuyen con la permanencia y el desarrollo integral del estudiantado al enseñarles no solo su materia sino también herramientas que les sirven en otros ámbitos, al mostrar compromiso y definir con las y los jóvenes metas desafiantes pero alcanzables. Por ejemplo, una de las docentes manifiesta: "Soy formadora de individuos y entonces eso significa para mí enseñarles a luchar por la vida, pero con dignidad, con decencia, con educación".

Asimismo, es recomendable que estudiantes, familiares y personal docente-administrativo trabajen en equipo y tengan claridad del proceso adolescente. Ha tenido resultados positivos que algunos colegios contacten a sus futuros estudiantes desde que están en la primaria, dándoles la oportunidad de que conozcan la filosofía de la institución, al personal, a algunos estudiantes y las instalaciones; para las y los estudiantes nuevos esto favorece que la transición de la primaria a la secundaria se lleve a cabo con mayor seguridad y sentido de pertenencia.

A partir de las entrevistas realizadas, se manifiesta la importancia de que la institución trabaje como un todo en lo que respecta al planeamiento institucional, a la clarificación de las metas que se persiguen y las herramientas que se desean fortalecer, la dedicación de tiempo para la formación integral y no solo aprendizaje de materias, la motivación del docente para cumplir con la filosofía de la institución y la realización de los esfuerzos necesarios para que las y los estudiantes desarrollen un sentido de pertenencia a la institución. Una de las estudiantes expresa su sentido de pertenencia al decir: "... es para mí más que un colegio, es como mi casa".

5. Conclusiones

En la investigación "Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria" se encontró gran concordancia entre lo que plantean las y los estudiantes y lo que plantean familiares y miembros del cuerpo docente-administrativo de las instituciones que participaron. Los factores que contribuyen con la permanencia de estudiantes en la educación secundaria son factores personales de las estudiantes y los estudiantes y factores del ambiente tanto familiar como institucional. Los factores personales más importantes para las personas participantes en el estudio son:

- Adecuados hábitos de estudio
- Esfuerzo sostenido y perseverancia
- Visión de los errores como oportunidades para aprender
- Sentido de responsabilidad
- Disposición para posponer la gratificación
- Establecimiento de metas claras
- Sentido de logro a partir de experiencias concretas
- Capacidad para establecer relaciones interpersonales satisfactorias
- Tener amigos interesados en el estudio
- Encontrar un propósito en la experiencia educativa
- Capacidad para manejar el estrés

En el ámbito familiar, destacan como factores de permanencia:

- Trato afectuoso y comprensivo por parte de los adultos
- Apoyo acompañado de expectativas, estructura y supervisión
- Comunicación con el personal de la institución
- Valoración de la educación en la vida de las personas
- Apoyo para las y los estudiantes en el desarrollo de estrategias para el cumplimiento de responsabilidades
- Apoyo tanto cuando hay problemas como para sostener los comportamientos productivos
- Guía de adultos concientes de las tareas del desarrollo de las y los estudiantes
- Adultos que dedican tiempo a las hijas e hijos y que favorecen la comunicación abierta
- Respeto por las diferencias entre las y los jóvenes

- Oportunidades para corregir errores y establecimiento de criterios para la toma de decisiones.

En el ámbito institucional la permanencia se promueve por medio de:

- Proporcionar buena preparación desde la primaria
- Proporcionar a las y los estudiantes oportunidades concretas para desarrollar sentido de capacidad
- Apoyo a las y los estudiantes en las transiciones, incluyendo las actividades de inducción a estudiantes nuevos y sus familias
- Personal capacitado con actitud de mantenerse actualizado
- Docentes centrados en los procesos de aprendizaje, que combinan la exigencia con el apoyo en el contexto de procesos planificados
- Personal con capacidad para trabajar en equipo y que tiene visiones compartidas de las metas de la institución
- Trabajo en coordinación con los Departamentos de Orientación y con el apoyo de otros profesionales cuando es necesario
- Atención a las necesidades de todas y todos los estudiantes
- Ambiente acogedor y estimulante que favorece en las y los estudiantes un sentido de conexión a la institución
- Uso de metodologías que generen interés y sentido de logro
- Disciplina no represiva, basada en el razonamiento, la estructura y la consistencia en la aplicación de límites
- Actividades culturales y deportivas atractivas para los estudiantes

No puede dejar de mencionarse que junto con la información de factores de permanencia, se obtuvo también información relacionada con factores negativos, que dificultan o impiden esta permanencia. Algunas y algunos de los estudiantes que permanecen en el sistema lo hacen en condiciones de mayor dificultad que otras y otros, condiciones opuestas a lo que se ha expuesto como factores de permanencia: se observaron algunos jóvenes que no reciben manifestaciones de ser valorados, que no cuentan con docentes que las y los estimulan, con familiares que les brindan el apoyo que necesitan en su etapa del desarrollo, o con seguridad en cuanto a oportunidades que presenta el medio para un desarrollo balanceado, todo lo cual genera una sensación de desesperanza.

Las estudiantes y los estudiantes que han logrado tener la confianza en si mismas y en si mismos para sostener el esfuerzo y enfrentar dificultades y se han mantenido motivadas y motivados para alcanzar sus metas educativas, han sido beneficiados a lo largo del tiempo por una educación integral. La educación integral favorece la formación en diversas áreas, motiva a todas y a todos a aprender y a contribuir de acuerdo con el potencial individual; aprovecha la conexión entre el aprendizaje académico y el aprendizaje socioafectivo, mejorando así el desempeño de las personas en una amplia variedad de roles sociales y tareas vitales, y es por lo que se debe seguir trabajando en el sistema educativo.

Logros como los que muestran las y los jóvenes que participaron en la investigación, la presencia de esos factores de permanencia, son el resultado de esfuerzos conjuntos y sostenidos de ellas y de ellos, de las instituciones, de las familias y de otros apoyos como las amistades. Sin embargo, es importante no perder de vista la meta que tenemos como educadores y como sociedad de que el sistema sea equitativo y que las oportunidades que contribuyen con la promoción de los factores de permanencia estén al alcance de todas y todos, porque la permanencia en la educación secundaria es un componente vital de un círculo virtuoso, al proporcionar condiciones que favorecen el desarrollo saludable.

La permanencia en el sistema educativo, al igual que el desarrollo saludable, es un proceso. Esto significa que se construye a mediano y largo plazo, por medio de programas compuestos por conjuntos de actividades organizadas e intencionadas, que fomentan ambientes institucionales que responden a las necesidades de las y los estudiantes y que les brindan apoyo en el establecimiento de metas, en la definición de proyectos de vida significativos y para que asuman responsabilidades en cuanto a su aprendizaje y su comportamiento.

6. Agradecimientos

Las autoras agradecen los valiosos aportes de estudiantes, personal docente-administrativo, madres y padres, Departamentos de Orientación y Direcciones y Sub-direcciones de las instituciones participantes. Este estudio fue financiado por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica (Proyecto N° 724-A6-302).

REFERENCIAS

- Álvarez, Wendy; Arias, Angie; Cortés, Crisia, Montiel, Eithel; Rosales, Xinia y Umaña, Eva María. (2006). **Factores asociados a la deserción de la población estudiantil de séptimo año de los colegios académicos diurnos del Cantón Central de Puntarenas.** (2004) Memoria de Seminario de Graduación para optar al grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. Universidad de Costa Rica.
- Arguedas, Irma & Jiménez, Flor. (2006) **Promoción del éxito escolar de niñas, niños y adolescentes por medio de la activación de la resiliencia y el fortalecimiento de la autoestima.** San José, Costa Rica: Departamento de Análisis y Orientación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, Centro Nacional de Didáctica. Ministerio de Educación Pública.
- Aspy, Cheryl; Oman, Roy; Vesely, Sara; McLeroy, Kenneth; Rodine, Sharon; Marshall, LaDonna. (2004, Verano). Adolescent Violence: The Protective Effects of Youth Assets. **Journal of Counseling & Development**, **82**, 268-276.
- Audas, Richard & Willms, Douglas. (2002). **Engagement and Dropping Out of School: A Life-Course Perspective.** Québec: Human Resources Development Canada.
- Austin, Tomás. (2005). **La investigación cualitativa.** Recuperado el 22 de junio 2007, de <http://www.lapaginadelprofe.cl/guiatesis/31icualitativa.htm>.
- Barber, Brian. (2003, 12-13 marzo) **Positive Adolescent Functioning: An Assessment of Measures Across Time and Group.** Trabajo presentado en la Child Trends Indicators of Positive Development Conference, Washington, DC.
- Barrantes, Teresa. (1999). **Algunas causas de deserción en los estudiantes que ingresan a séptimo año en el Instituto Julio Acosta García de San Ramón, Alajuela.** Tesis de Maestría en Educación con mención en Administración Educativa. Universidad de Costa Rica.
- Baumeister, Roy; Campbell, Jennifer; Krueger, Joachim; Vohs, Kathleen. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, Or Healthier Lifestyles? **Psychological Science in the Public Interest**, **4** (1), 1-44.
- Beck, Mitchell & Malley, James (2003). A Pedagogy of Belonging. **The International Child and Youth Care Network.** No. 50. Marzo 2003. Recuperado el 26 de agosto 2005 de www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0303-belonging.html.
- Bisquerra, Rafael. (1998). **Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica.** Barcelona: Editorial PRAXIS, S.A.
- Blanco, Ileana; Jara, Yorleny; Navarro, Jorge; Segura, Aida. (2004). **Necesidades de Orientación en la Formación Inicial de Estudiantes de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica.** Seminario de Graduación para optar por la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. Universidad de Costa Rica.

- Brenes, William; Aróstegui, Jorge; Monasta Lorenzo. (1996). **La calidad de la Educación en Costa Rica: Deserción y repitencia en Puriscal**. Costa Rica: UNICEF.
- Brigman, Greg & Campbell, Chari. (2003) Helping Students Improve Academic Achievement and School Success Behaviors. **ASCA. Professional School Counseling**, 7 (2), 91-98.
- Brigman, Greg; Webb, Linda; Campbell, Chari. (2007) Building Skills for School Success: Improving the Academic and Social Competence of Students. **Professional School Counseling**, 10 (3), 279-288.
- Canales, Manuel; Peinado, Anselmo. (1994). Grupos de discusión. En Juan Manuel Delgado, Juan Gutiérrez (coord.), **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales** (pp. 287-316). España: Editorial Síntesis, S.A.
- Cline, Adrian (2001) **Building School Pride Through Belonging**. Recuperado el 28 de agosto 2005 de www.desotoschools.com
- Constantine, Norm; Benard, Bonnie; Diaz, Maricruz. (1999, junio). **Measuring Protective Factors and Resilience Traits in Youth: The Healthy Kids Resilience Assessment**. Trabajo presentado en la Seventh Annual Meeting of the Society for Prevention Research, New Orleans.
- De Schutter, Anton. (1983). **Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos**. México: CREPAL.
- Dweck, Carol & Molden, Daniel. (2005). Self-Theories: Their Impact on Competence Motivation and Acquisition. En Andrew Elliot, Carol Dweck (editores), **Handbook of Competence and Motivation** (pp. 122-140). Nueva York: The Guilford Press.
- Elias, Maurice. (2006). The Connection Between Academic and Social-Emotional Learning. En Maurice Elias & Harriett Arnold (eds.), **The Educators' Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement** (pp. 4-14). California: Corvin Press.
- Espíndola, Ernesto & León, Arturo. (2002, Setiembre-diciembre). La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional. **Revista Iberoamericana de Educación**. (30).
- Fad, Kathleen. (Setiembre 1990) The Fast Track to Success: Social Behavioral Skills. **Intervention in School and Clinic**. Vol 26, (1): 39-43.
- Fernández, Kattia; Jiménez, Kattia; Chinnock, Ann. (2000, Diciembre). Aporte nutricional del comedor escolar en un grupo de niños provenientes de familias urbano-marginales de San José. **Revista Costarricense Salud Pública**, 9 (17), 10-19.
- Fondo Nacional de Becas [FONABE]. (2004). **Fondo Nacional de Becas "oportunidades para surgir"**. Recuperado el 8 de octubre 2006, de <http://www.consejosocial.go.cr/catalogo/MEP%20BECAS.htm>
- Galassi, John & Akos, Patrick. (2004, Primavera). Developmental Advocacy: Twenty-First Century School Counseling. **Journal of Counseling and Development**, 82, 146-157.

- Gerler, Edwin. (1990, Octubre). Children's success in school: collaborative research among Counselors, supervisors, and counselor educator. **Elementary School Guidance and Counseling**, **25**, 64-71.
- González, Teresa. (2006). Absentismo y Abandono Escolar: Una situación singular de la Exclusión Educativa. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, **4** (1).
- Gross, Augusta. (2002) **Young Adults With Learning Disabilities in Post- Secondary Educational Settings: Meeting the Challenges of Maintaining Confidence as a Learner**. Recuperado el 3 de enero 2005, de www.ldonline.org/ld_indepth/postsecondary/maintaining_confidence.html
- Guevara, Rafael. (1997). **Éxito Escolar y Desarrollo Vocacional**. Material mimeografiado presentado en el II Seminario Nacional sobre Rendimiento Académico. Heredia, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública, UNA.
- Hale, Leslie & Canter, Andrea (s.f) **School Dropout Prevention: Information and Strategies for Educators**. Recuperado el 23 de noviembre 2004, de http://www.naspcenter.org/adol_sdpe.html
- Humphrey, Neil. (2004) The Death of the Feel-Good Factor? Self-Esteem in the Educational Context. **School Psychology International**, **25** (3), 347-360.
- Johnson, Monica; Crosnoe, Robert; Elder, Glen. (2001, Octubre). Students' Attachment and Academic Engagement: The Role of Race and Ethnicity. **Sociology of Education**, **74**, 318-340.
- Kaplan, Leslie & Geoffroy, Kevin (Setiembre 1990) Enhancing the School Climate: New Opportunities for the Counselor. **The School Counselor**, **38**, 7-12.
- Katz, Lilian (1993) **Distinctions Between Self-Esteem and Narcissism: Implications for Practice**. Catálogo #212, Octubre 1993. Publicación de Clearinghouse on Early Education and Practice (CEEP Publications). Recuperado el 27 de enero 2005, de <http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/books/selfegoal.html>.
- Keating, Dan. (1999). The Learning Society: A Human Development Agenda. En: Daniel P. Keating & Clyde Hertzman (Eds.) **Developmental health and the wealth of nations: Social, Biological, and Educational Dynamics** (pp.237-250). Nueva York: Guilford Press.
- Krauskopf, Dina. (1998). **Adolescencia y educación**. San José, Costa Rica: EUNED.
- Lara, M. & Ulloa, S. (2003). **Factores asociados a la deserción de séptimo año del Liceo de Carrizal de Alajuela, circuito 01 promoción 2000**. Tesis de Licenciatura en Orientación Educativa. División de educación para el Trabajo. Centro de Investigación y Docencia en Educación. Universidad Nacional, Costa Rica.
- Maddaleno, Matilde; Morello, Paola; Infante-Espínola, Francisca. (2003) Salud y desarrollo de Adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y El Caribe: desafíos para la próxima década. **Salud Pública de México**, **45**, (Suplemento 1), S132-S140.

- McKinney, Sueanne; Flenner, Charlene; Frazier, Wendy & Abrams, Lyndon (2006). Responding to the Needs of At-Risk Students in Poverty. **Essays in Education**, 17.
- McNeely, Clea. (2003, 12-13 marzo). **Connection to School as an Indicator of Positive Development**. Trabajo presentado en la Child Trends Indicators of Positive Development Conference, Washington, DC.
- Mc Whirter, Jeffries; Mc Whirter, Benedict; Mc Whirter, Anna & Mc Whirter, Ellen (Febrero 1994) High- and low-risk características of youth: the five Cs of competency. **Elementary School Guidance and Counseling**, 28, 188-196.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2005). **Programas de Estudio. Orientación. III Ciclo y Educación Diversificada**. San José, Costa Rica.
- Montero, Martha. (1983). **La investigación cualitativa en el campo educativo**. Costa Rica: CEMIE (20).
- Montes, Guillermo & Lehmann, Christine. (2004). **Who Will Drop Out of School? Key Predictors from the Literature** (Reporte técnico) T04-001. Rochester, Nueva York: Children's Institute.
- Morgan, David. (1988). **Focus Groups as Qualitative Research**. Londres: Sage Publications.
- Myers, Jane; Sweeney, Thomas; Witmer, Melvin. (2000, Verano). The Wheel of Wellness Counseling for Wellness: A Holistic Model for Treatment Planning. **Journal of Counseling & Development**, 78 (3), 251-266.
- Navarro, Pablo; Díaz, Capitolina. (1994). Análisis de contenido. En Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (coord.), **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales** (pp. 177-224). España: Editorial Síntesis S.A.
- Noya, Francisco. (1994). Metodología, contexto, y reflexibilidad. Una perspectiva constructivista y contextualista sobre la relación cualitativo-cuantitativo en la investigación social. En Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (coord.), **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales** (pp. 121-140). España: Editorial Síntesis S.A.
- Osher, David. (1996). Strengths-based Foundations of Hope. **Reaching Today's Youth**, 1 (1), 26- 29.
- Otero, Luis. (1983). **Deserción universitaria. Algunos factores asociados a su prevalencia**. Instituto de Investigaciones Psicológicas. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.
- Park, Nansook & Peterson, Christopher. (2003, 12-13 marzo). **Assessment of Character Strengths Among Youth: The Values in Action Inventory of Strengths for Youth**. Trabajo presentado en la Child Trends Indicators of Positive Development Washington, DC.

- Partida, Ernesto. (2005). **¿Por qué la deserción escolar?** Recuperado el 4 de setiembre de 2006, de <http://www.paginadigital.com.ar/articulos/2005/2005prim/educacion2/desercion-escolar-010405.asp>
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). (2003). **Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar** (Serie Políticas, Año 5, N° 14). Santiago, Chile: PREAL. Formas y Reformas de la Educación.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2005). **Estado de la Educación Costarricense**. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación. Consejo Nacional de Rectores.
- Programa Estado de la Nación. (2004). **Educación y conocimiento en Costa Rica: desafíos para avanzar hacia una política de Estado**. San José, Costa Rica: Proyecto Estado de la Nación.
- Raskind, Marshall; Goldberg, Roberta; Higgins, Eleanor; Herman, Kenneth. (2002). Teaching "Life Success" to Students with L. D: Lessons Learned From a 20-Year Study. **Intervention in School and Clinic**, 37 (4), 201-208.
- Redd, Zakia; Brooks, Jennifer; McGarvey, Ayelish. (2001). **Background for Community Level Work on Educational Adjustment in Adolescence: Reviewing the Literature on Contributing Factors**. Investigación preparada para la John S. and James L. Knight Foundation.
- Redondo, Jesús. (1997). La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad. **Revista de Psicología de la Universidad de Chile**. VI, 7-18.
- Resnick, Michael; Bearman, Peter; Blum, Robert; Bauman, Karl; Harris, Katherine; Jones, Jo; Tabor, Joyce; Beuhring, Trish; Sieving, Renee; Shew, Marcia; Ireland, Marjorie; Bearinger, Linda; Udry, Richard (Setiembre 1997) Protecting Adolescents from Harm. Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. **JAMA**, 278 (10), 823-832.
- Richards, Cecilia (2006) **Historias de desertores: Las vidas detrás de las cifras**. Recuperado el 5 de setiembre 2007 de <http://innovemos.unesco.cl/medios/historiasdevida>
- Rivas, Pedro (1999). **Educación rural, situación de género y su incidencia en la deserción escolar en escuelas de educación general básica de la comuna de los ángeles, provincia de Bio, Octava Región de Chile**. Recuperado el 13 de noviembre 2006 de <http://www.universidadabierto.edu.mx/principals.html>
- Roth, Jodie & Brooks-Gunn, Jeanne. (2000). What Do Adolescents Need for Healthy Development? Implications for Youth Policy. **Social Policy Report**, XIV (1), 3-21.
- Rudolph, Suzanne & Epstein, Michael. (2000, Invierno). Empowering Children and Families Through Strength-Based Assessment. **Reclaiming Children and Youth**, 8 (4), 207-209, 232.

- Savolaine, John & Granello, Paul (Otoño 2002). The Function of Meaning and Purpose for Individual Wellness. **Journal of Humanistic Counseling, Educacion, and Development**, 41, 178-189.
- Search Institute. (1997). **40 elementos fundamentales del desarrollo**. Minneapolis. Recuperado el 27 de enero 2005 de www.search-institute.org
- Seligman, Martin. (1995). **The Optimistic Child**. Nueva York: Harper-Perennial.
- Spence, Susan. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. **Child and Adolescent Mental Health**, 8 (2), 84-96.
- Stormont, Melissa; Espinosa, Linda; Knipping, Nancy; McCathren, Rebecca. (2003, Otoño) Supporting Vulnerable Learners in the Primary Grades: Strategies to Prevent Early School Failure. **Early Childhood Research & Practice**, 5 (2).
- Taylor, Steven; Bogdan, Robert. (1996). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. España: Paidós.
- The Higher Education Academy. (2005) **Autonomy and the Ability to Learn Project**. UK Centre for Legal Education. Recuperado el 22 de setiembre 2006 de: <http://www.ukcle.ac.uk/interact/lili/2005/contributions/papers/childs.html>
- Utesch, William. (s.f.). **From a glass half empty to a glass half full: A review of the Transition from Deficit to Strength-Based approaches**. The Foellinger Foundation. Recuperado el 20 de Julio 2006 de: http://www.foellinger.org/GrantPacket/Strength-Based%20Practices%20-200Utesch_srg.pdf
- Viales, Mary Flor (1996). **Propuesta de un Proyecto de capacitación para profesores con el propósito de disminuir la deserción estudiantil a nivel de décimo año en el Liceo de Atenas**. Tesis para optar por el grado de Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa. Universidad de Costa Rica.
- Walker, Hill & Sprague, Jeffrey. (1999, Noviembre). The Path to School Failure, Delinquency, and Violence: Causal Factors and Some Potential Solutions. **Intervention in School and Clinic**, 35 (2), 67-73.
- Yates, Shirley. (1999, 30 de noviembre). **Students' Explanatory Style, Goal Orientation and Achievement in Mathematics: A Longitudinal Study**. Artículo presentado en la Australian Association for Research in Education Annual Conference, Melbourne.