

Roles docentes en la retención escolar de estudiantes de enseñanza media de la región de Valparaíso: Lo pedagógico, lo emocional y lo colaborativo*

*Teaching roles in school retention of high school students in the Valparaíso Region:
The pedagogical, the emotional and the collaborative*

MICHELLE MENDOZA LIRA

Universidad Andrés Bello, Chile. ✉ michelle.mendoza@unab.cl
[<https://orcid.org/0000-0003-4275-1841>]

EMILIO BALLESTA ACEVEDO

Pontificia Universidad Católica de Chile. ✉ efballes@uc.cl
[<https://orcid.org/0000-0002-9146-2256>]

SOLANGE MUÑOZ JORQUERA

Pontificia Universidad Católica de Chile. ✉ solange.munoz@uc.cl
[<https://orcid.org/0000-0002-5519-6069>]

CARMEN GLORIA COVARRUBIAS APABLAZA

Universidad Central de Chile. ✉ carmen.covarrubias@uccentral.cl
[<https://orcid.org/0000-0002-5982-849X>]

RESUMEN

La evidencia ha sido clara en las consecuencias negativas de la deserción escolar y en la relevancia del rol que tienen los docentes para retener a sus estudiantes. Sin embargo, poco se ha estudiado en Chile, por lo que es necesario dirigir la atención hacia las comunidades educativas. Por este motivo, la presente investigación buscó caracterizar el papel de los profesores en la retención escolar. Se realizaron 47 entrevistas a docentes, directivos y profesionales de apoyo de 4 liceos de Valparaíso. Las entrevistas se analizaron mediante análisis cualitativo de contenido. Como hallazgos, se encontraron tres ejes que caracterizan la labor docente: Entrega de una formación integral ajustada a las realidades del estudiante (*lo pedagógico*); generación de un vínculo significativo con el alumno (*lo emocional*) y establecimiento de alianzas con otros adultos que rodean al discente (*lo colaborativo*). Se problematizan estos resultados y se finaliza con implicancias para la gestión educativa.

Palabras clave: Retención escolar, deserción escolar, perfil docente.

* Investigación financiada por CONICYT-ANID. Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11200537.

ABSTRACT

The evidence has been clear on the negative consequences of school dropout and on the relevance of the role that teachers have in retaining their students. However, little has been studied in Chile, so it is necessary to direct attention to educational communities. For this reason, this research sought to characterize the role of teachers in school retention. 47 interviews were conducted with teachers, principals and support professionals from 4 high schools in Valparaíso. The interviews were analyzed using qualitative content analysis. As findings, three axes were found that characterize the teaching work: Delivery of a comprehensive education adjusted to the realities of the student (*the pedagogical*); generation of a significant link with the student (*the emotional*) and establishment of alliances with other adults who surround the student (*the collaborative*). These results are problematized, and it ends with implications for educational management.

Key words: School retention, School dropout, Teacher profile.

INTRODUCCIÓN

La literatura reconoce a la deserción escolar como un problema que afecta negativamente la vida de quienes abandonan sus estudios (Balenzano, Moro & Cassibba, 2019), pues se relaciona -entre otros aspectos- con dificultades para conseguir empleos (Nairz-Wirth & Feldmann, 2017), aparición de depresión y otros problemas de salud mental (Nik Jaafar *et al.*, 2013), falta de participación ciudadana (Milligan, Moretti & Oreopoulos, 2004) y consumo problemático de drogas (Townsend, Flisher & King, 2007). A su vez, ha sido entendida como un fenómeno complejo y multicausal, en el que influyen tanto factores no académicos (p.e. individuales y familiares) como académicos (González, Vieira & Vidal, 2019), y donde la figura del docente resulta fundamental (Burns, 2020; De Witte & Rogge, 2013).

En líneas generales, se ha demostrado que aquellos estudiantes que experimentan relaciones positivas con sus profesores tienen más probabilidades de comprender la importancia de terminar la educación secundaria (Burns, 2020), por lo que este vínculo es esencial tanto para el ámbito socioeducativo de los discentes (Konold, Cornell, Jia & Malone, 2018) como para reducir las probabilidades de abandono escolar (Krane, Ness, Holter-Sorensen, Karlsson & Binder, 2017; Noble, Heath, Krause & Rogers, 2020). En este sentido, cuando los alumnos perciben que sus maestros no sólo se preocupan de su rendimiento escolar, sino que también los aprecian, escuchan y apoyan afectivamente (Rokhmaniyah, Fatimah, Suryandari & Mahmudah, 2021), tienen más probabilidades de lograr resultados académicos y psicológicos positivos (Ryan & Deci, 2017). De igual manera, una adecuada relación entre profesor y estudiante favorece la participación escolar, elemento trascendental para la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo formal (Carvalho, Nóbrega, António & Mendoza, 2021; Orpinas & Raczynski, 2016; Quin, 2017).

Quizás debido a los efectos de la deserción y la importancia del docente en este fenómeno, es que ha existido un interés creciente por parte del gobierno central chileno por fortalecer “la figura del profesor/a en la protección de las trayectorias educativas de los estudiantes” (Ministerio de Educación de Chile, 2021a, p. 9). Es en este fortalecimiento que el Ministerio de Educación de Chile (2021a) ha propuesto una serie de estrategias orientadas a: (1) la jefatura de curso (ej. conocer a los estudiantes, hacer seguimiento, motivar su aprendizaje mediante contenidos y temáticas cercanas y relevantes para ellos); (2) los espacios de orientación y comunicación (ej. fortalecimiento de la relación, promover la participación y construir espacios de orientación) y (3) el involucramiento de apoderados y otros actores de la comunidad educativa (ej. ofrecer retroalimentación oportuna de los avances o retrocesos de los estudiantes, etc.).

Resulta sustancial mencionar que estas directrices se encuentran en consonancia con el “Marco para la Buena Enseñanza” (Ministerio de Educación de Chile, 2021b), documento estratégico base para comprender el rol de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por supuesto, en el aseguramiento de itinerarios educativos exitosos de niños, niñas y adolescentes. A las áreas señaladas en el párrafo anterior para un quehacer docente que promueva la permanencia educativa de los estudiantes, en este documento destacan aspectos como la retroalimentación oportuna, apoyo en las áreas socioemocionales de los estudiantes, generación de un clima de aula positivo y promoción de altas expectativas, entre otros. Tal como se puede advertir, el Ministerio de Educación de Chile demanda a los docentes amplios conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para su desempeño profesional, los que constituyen -a su vez- factores protectores de la retención escolar reconocidos por la comunidad científica internacional.

Efectivamente, un estudio desarrollado en Noruega encontró que el apoyo emocional, entendido como la relación que se construye entre el maestro y el alumno en pos de las necesidades de este último, tuvo un efecto negativo en las intenciones de abandono del sistema educacional del estudiante (Tvedt, Bru & Idsoe, 2021). También halló una relación negativa (aunque menor en magnitud) entre la intención de salida y la retroalimentación que pueda entregar el profesor al discente, y el fomento de la autonomía del estudiante en la consecución de su propia trayectoria educativa.

Aún más, otros estudios han demostrado la relevancia de la retroalimentación para fomentar el compromiso (*engagement*) del estudiante con el colegio (Carvalho *et al.* 2021), la mejora de la asistencia a clases y la permanencia en el colegio (Berry, 2020). En esta misma línea, acciones como sonreír, conversar y ayudar a los estudiantes, tienen un efecto positivo en la relación docente-estudiante y, en consecuencia, promueven el bienestar del alumno y su mantención en la escuela (Krane *et al.* 2017). Finalmente, algunos análisis sostienen que las expectativas que tienen los docentes sobre sus educandos también influyen en la deserción escolar. En concreto, las creencias negativas del profesor se relacionan con abandono de la escolaridad (Van Houtte & Demanet, 2016).

Desde otra perspectiva, se ha reconocido la importancia de la comunicación entre el profesor y la familia del estudiante, donde aquélla se debe caracterizar por ser en doble vía, es decir, el docente debe mantener una comunicación activa mediante distintos métodos y, a su vez, la familia debe ser alentada a transmitirle al profesor dudas, preocupaciones y sugerencias respecto del proceso de enseñanza de su pupilo (Wilkins & Loujeania, 2016). Desde ahí es que los padres describen al profesor como un “tercero” presente en la crianza y desarrollo del joven (Krane & Klevan, 2019). Sin embargo, la misma literatura destaca que, en algunas experiencias, las comunidades educativas suelen minimizar o desconocer el rol que tiene el profesorado en el logro de la graduación exitosa de sus estudiantes.

Así, por ejemplo, en el estudio de Nairz-Wirth y Feldmann (2017) sobre el rol percibido del docente en la deserción escolar, éstos solían atribuir el fenómeno a factores del medio, familiares e individuales, en lugar de reconocer su influencia en el problema. Si bien existían algunos casos en que los docentes sí reconocían la responsabilidad de la comunidad educativa, muchos de ellos creían que la deserción debía ser manejada por personal especializado, ya que ellos no tenían tiempo suficiente para hacerlo. Resultados similares se han encontrado cuando se les consulta por el problema de la deserción escolar a directores y miembros de equipos directivos, quienes suelen explicar el abandono escolar por falta de interés del estudiante o factores más de contexto, sin entender su rol en el fenómeno (Mughal & Aldridge, 2017).

Conviene señalar que los reportes mencionados anteriormente corresponden a otros países, mientras que -a nivel nacional- no existen muchos estudios que hayan abordado este tema. Sin embargo, recientemente Arriagada y colaboradores (2022) analizaron las percepciones sobre la deserción escolar en comunidades educativas de la región de La Araucanía. En este estudio, a pesar de que los directivos y los docentes reconocían una serie de factores estructurales que fomentaban el abandono del sistema educativo, las comunidades eran proactivas en la retención escolar y realizaban una serie de acciones para evitarla, comprendiendo su rol en la graduación de sus estudiantes.

Por otra parte, la investigación de Contreras, González, Láscar y López (2022) encontró que la percepción de un clima relacional negativo, entendida como una mala calidad en las relaciones entre profesor-estudiante y compañeros, aumentaba la probabilidad de abandono escolar. Finalmente, González y Arce (2021), en un análisis realizado para estudiar los factores que inciden en la deserción universitaria, en estudiantes de pedagogía chilenos de una zona geográfica extrema, revelaron que las notas de enseñanza media explicaban el abandono de la carrera. Esto, sin lugar a duda, refuerza la relevancia de la educación secundaria y el aseguramiento de una trayectoria educativa exitosa.

Si bien estas investigaciones resultan valiosas para la comprensión de la deserción escolar en Chile, todavía existen pocos estudios que profundicen sobre el rol de los profesores en la deserción y la retención escolar. Por este motivo, cualquier análisis empírico que se efectúe en la materia resulta urgente, necesario y pertinente, para lo cual es imperioso

volver a visitar a las comunidades educativas. En consecuencia, el presente trabajo buscó caracterizar el rol de los docentes en la retención escolar, desde la perspectiva de éstos y otros actores institucionales de establecimientos educativos de la región de Valparaíso (Chile). A continuación, se describe la metodología de esta investigación.

METODOLOGÍA

Para responder al objetivo del estudio, se utilizó una metodología de tipo cualitativa (Maxwell, 2019; Newby, 2014), a partir de un diseño fenomenológico, pues éste permite el estudio de las subjetividades y el sentido que los sujetos le dan al fenómeno estudiado (Fuster, 2019). Tanto la selección del enfoque como del diseño de investigación resultan pertinentes para este estudio, dada la trascendencia que aquí tienen las experiencias y las perspectivas de los actores de la comunidad educativa para la construcción del rol docente en la retención escolar.

En cuanto a la selección de los participantes, conviene señalar que se establecieron criterios en dos niveles: el primero, enfocado en la elección de los establecimientos y el segundo, centrado en los actores educativos pertenecientes a éstos. Para el primer nivel, se consideraron los siguientes cuatro criterios:

Región. Establecimientos educativos ubicados en la región de Valparaíso, ya que ésta es la segunda, a nivel nacional, con mayor porcentaje de deserción (Ministerio de Educación de Chile, 2019).

Dependencia. Instituciones educativas de dependencia pública y particular-subvencionada, pues en este tipo de centros se reporta la mayor cantidad de deserción escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2019).

Vulnerabilidad. Centros educativos con un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) igual o mayor al 75%, ya que este indicador permite reconocer a los estudiantes “vulnerables” tanto en términos socioeconómicos y de rendimiento como desde otros elementos que evidencian riesgo de deserción escolar (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, s.f.).

Indicador de retención. Puntaje de Retención Escolar (indicador medido por el Gobierno central) igual o superior al promedio nacional (Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

Con base en estos criterios, se identificaron 237 establecimientos educacionales elegibles. De éstos, cuatro accedieron a participar en este estudio, gracias a las gestiones rea-

lizadas por el *Servicio Local de Educación de Valparaíso* (Chile), órgano estatal que administra los centros educativos públicos de la región. Sin perjuicio de los criterios establecidos, los recintos educativos participantes se caracterizaron por impartir educación polivalente, es decir, tanto enseñanza media científico-humanista como técnico-profesional de nivel medio.

En un segundo nivel, y considerando que el objetivo del estudio se centró en la perspectiva de los actores institucionales, se realizó un muestreo teórico de sujetos (Glasser & Strauss, 1967), a partir del cual se escogió a 47 actores educativos:

Equipo directivo: Directores, Jefes de Unidad Técnico-Pedagógica e Inspectores (11 participantes).

Docentes: Profesores de asignaturas y profesores con jefaturas de curso (21 participantes).

Profesionales de apoyo: Psicólogos, Orientadores, Trabajadores Sociales y/o Encargados de Convivencia Escolar (15 participantes).

En tanto, el levantamiento de información se hizo por medio de entrevistas semiestructuradas, técnica que permite establecer un diálogo flexible y abierto entre entrevistador y entrevistado (Valles, 2007). Para esto, se utilizó una pauta de preguntas que permitió guiar los temas tratados (Flick, 2009).

Respecto del procedimiento investigativo, una vez que se contó con el respaldo del *Servicio Local de Educación de Valparaíso* para la realización de este estudio, se tomó contacto con los cuatro establecimientos educativos interesados en participar. Específicamente, cada Director recibió un correo electrónico en el que se le explicaban los objetivos y el alcance del estudio, con el propósito de que accediera, de manera voluntaria e informada, a que su comunidad educativa fuera parte de la investigación.

Para facilitar el desarrollo de las entrevistas, cada establecimiento designó un encargado, quien ayudó a identificar a los posibles entrevistados y proporcionó sus datos de contacto. A todos ellos se les envió un consentimiento informado, el cual especificaba el foco del estudio, el carácter voluntario de su participación y el aseguramiento de la confidencialidad y el anonimato. En total, 47 sujetos accedieron a ser entrevistados. Las entrevistas fueron realizadas durante los meses de septiembre y diciembre de 2021, en modalidad remota (plataforma *Zoom*), debido al contexto de pandemia por COVID-19, con una duración de entre 45 a 90 minutos cada una.

Por último, el proceso de análisis de los datos inició luego de la transcripción de los audios de las entrevistas, llevándose a cabo un análisis cualitativo de contenido (Gläser & Laudel, 2013; Mayring, 2000), por medio del software *Atlas.ti* (versión 9). Dicho análisis comenzó con un proceso de codificación abierta (Gibbs, 2012), donde los mismos testimonios de los entrevistados guiaron la construcción de las categorías. Éstas se fueron ajustando en

instancias reflexivas de triangulación, con el apoyo de recursos técnicos como cuadernos de campo y la elaboración de memorandos. Estos recursos, a su vez, permitieron resguardar la confiabilidad del estudio (Gibbs, 2012; Martínez, 2006).

El proceso anterior permitió la identificación de tres grandes categorías o, dicho de otra manera, de tres tipos de roles que el docente cumple en la retención escolar: 1) rol en lo pedagógico, 2) rol en lo emocional y 3) rol en lo colaborativo. El primero tiene que ver con la función de los docentes dentro del aula, específicamente en el aprendizaje de los estudiantes. El segundo, en tanto, trasciende el aula y se vincula con el acompañamiento o apoyo emocional que entregan los docentes a sus estudiantes. Por último, la tercera categoría da cuenta del rol que cumplen los docentes en el establecimiento de vínculos con otros actores de la comunidad educativa.

Conviene mencionar que, dentro de cada categoría, se identificaron características deseables para el cumplimiento efectivo de estos roles, cuya relevancia radica en que -desde un punto de vista práctico- funcionan como facilitadores o condiciones necesarias para el desempeño de dichos roles y, en consecuencia, la obtención de resultados exitosos en términos de retención escolar.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Rol en lo pedagógico

No cabe duda de que una de las funciones más destacadas de los profesores tiene que ver con la formación integral de sus estudiantes. Dentro de ella, el ámbito pedagógico ocupa un lugar trascendental, debido a que se espera que los discentes, una vez finalizadas sus trayectorias educativas, cuenten con los conocimientos y habilidades mínimas para desempeñarse satisfactoriamente en la sociedad. Para que esto ocurra, el docente debe cumplir ciertos roles orientados a garantizar que los estudiantes, pese a sus debilidades y gracias a sus fortalezas, permanezcan en el sistema educativo y culminen su educación formal de manera exitosa. El primero de ellos, de acuerdo con los entrevistados, dice relación con la necesidad de que los docentes conozcan todas las dimensiones de sus estudiantes, es decir, no sólo desde un punto de vista académico, sino también desde lo social, familiar, emocional, psicoeducativo, etc. Por tanto, debe asumir el rol de indagador de la realidad de sus alumnos, puesto que sólo de esta manera se pueden prevenir situaciones en las que se ponga en peligro la retención educativa de éstos.

Va el tema del conocimiento de cada uno, que cada uno tenga de los grupos, ya, creo que eso es importante el saber qué chico está más propenso a desertar por sus características propias, por el ambiente quizás que lo rodea, y qué chico quizás tiene menos posibilidades de desertar (Docente, Establecimiento 2).

Es un profesor que no se queda con la primera información. Que investiga, entrevista más de una vez, que tiene compromiso con el estudiante (Directivo/a, Establecimiento 1).

Para los entrevistados, entonces, conocer a los estudiantes es el primer eslabón de un conjunto de funciones que el docente debe asumir para evitar la deserción escolar. Así pues, comprender el contexto del estudiante permite construir un vínculo pedagógico idóneo, a la vez que favorece una mejor adecuación curricular acorde con las características, necesidades y diversidad del alumnado. En efecto, los agentes educativos mencionan que cuando un estudiante percibe que aquello que recibe de parte del profesor no se ajusta a sus capacidades y, por tanto, no le permite aprender, surgen la frustración y la desmotivación, las que, en muchos casos, incitan al abandono de los estudios. Al respecto, señalan que los docentes tienen un rol trascendental, tanto en la identificación temprana de dificultades de aprendizaje como en la implementación de ajustes curriculares que tengan en consideración (y valoren) las distintas habilidades de los estudiantes. Esto revela, según los entrevistados, la capacidad adaptativa inherente que deben poseer todos aquellos docentes que promuevan la retención escolar por medio, entre otros aspectos, de estrategias diversificadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Creo que las características que debe tener es un profesor que esté centrado en el aprendizaje y que busque poder enseñarles a todos y todas (Docente, Establecimiento 4).

Mira, lo que caracteriza a un profesor que logra fortalecer la retención, bueno, con su asistencia regular a clases, la diversidad de estrategias que usa para hacer sus clases, en el grado de empatía que logra con los estudiantes, en el nivel de preocupación que tiene (Directivo/a, Establecimiento 2).

Se advierte, pues, que un adecuado ajuste curricular para prevenir la deserción escolar es un elemento destacado dentro de los relatos de los entrevistados. Producto del conocimiento que la mayoría de ellos tiene sobre la realidad y las necesidades de sus estudiantes, comparten la idea de que el foco del docente debe estar en el aprendizaje y no en el desempeño académico, por lo que es necesario movilizar en los estudiantes variadas habilidades que vayan más allá de los resultados y el rendimiento. Por otro lado, desde la perspectiva de los entrevistados, los profesores deben ser capaces de generar espacios de confianza para la retroalimentación pedagógica, de manera tal que los estudiantes se sientan seguros de preguntar y resolver dudas ante el propio docente y sus compañeros. Cuando esto ocurre, los discentes se sienten resguardados por el reconocimiento de sus capacidades y perciben al docente como alguien que vela por sus aprendizajes en un entorno seguro. Esto,

indudablemente, reduce la frustración, las actitudes negativas hacia los estudios y, por tanto, el riesgo de abandono escolar de los alumnos.

Hoy yo creo que establecerle a los chiquillos que la nota, por mucho que esté el sistema creado de esta forma, no los define como persona, sino que, en realidad, claro, tenemos que evaluar, pero que no se va a acabar el mundo si obtienen un rojo (Docente, Establecimiento 2).

Es lograr la confianza de los estudiantes. Lograr que todos se sientan a gusto de preguntar, porque normalmente uno cuando era más chico tenía tanto miedo al profesor que no estaba la confianza y eso no te permitía avanzar (Directivo/a, Establecimiento 2).

Junto con el rol docente en el ajuste curricular y la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, los entrevistados rescatan la importancia que tienen las altas expectativas de los profesores respecto del éxito que pueden alcanzar sus estudiantes. Para los distintos actores educativos, un profesor que cree en las capacidades de sus alumnos, y las fortalece de manera implícita y explícita, minimiza el riesgo de deserción e incentiva la retención escolar. En este sentido, señalan que si los estudiantes observan que sus profesores confían en que pueden llegar lejos, a pesar de sus adversidades, lo más probable es que quieran permanecer en el sistema y finalizar sus trayectorias educativas. Para ello, señalan los entrevistados, el docente debe ser motivador e innovador, demostrar pasión por la enseñanza y transmitir que la educación tiene un sentido y un valor inconmensurable para la vida. Un docente, entonces, que es capaz de provocar una actitud positiva hacia la educación, a partir de su quehacer pedagógico, no sólo logrará aprendizajes significativos en sus estudiantes, sino que creará en ellos el interés y el compromiso hacia su propia formación.

Un profe que tiene altas expectativas de sus estudiantes lo transmite. Y eso que se transmite con el tiempo va generando un hábito. Y ese hábito le va a durar para toda la vida. Entonces, eso yo creo que es sumamente importante para la retención (Docente, Establecimiento 4).

Los docentes tienen que aprender a desarrollar un currículum motivador, porque los chiquillos, en realidad, algunos dicen que prefieren irse o prefieren seguir trabajando que venir a la escuela y estar con un formato sólo como de oyentes, donde no pueden intervenir, no pueden discutir, analizar, criticar los distintos contenidos (Profesional, Establecimiento 4).

En síntesis, el rol del docente para la retención escolar -desde la mirada de lo pedagógico- hace referencia, por un lado, a intencionar acciones tendientes a conocer y comprender la realidad de los estudiantes para, a partir de allí, planificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje más adecuadas a sus características. Para los actores educativos entrevistados, la diversificación de la enseñanza ayuda a retener a los estudiantes en la medida en que éstos sienten que tienen la oportunidad de salir adelante, pues la educación que reciben se ajusta a sus necesidades y no los excluye del proceso educativo. Por otro lado, el rol del profesorado para la permanencia de los discentes en el sistema educativo dice relación con poseer y transmitir altas expectativas hacia los alumnos, fomentando la importancia que tienen, para su presente y su futuro, las asignaturas y las experiencias de aprendizaje que les proporciona el sistema educativo.

Rol en lo emocional

Para que un docente logre que un estudiante permanezca en el sistema educativo, no sólo debe cumplir un rol a nivel pedagógico, sino también a nivel emocional, atendiendo a todos los aspectos socioeducativos que lo configuran. Como se mencionó anteriormente, se espera del profesor un conocimiento cabal de la realidad de los estudiantes a su cargo. Sin embargo, el vínculo profesor-alumno no debería centrarse exclusivamente en lo pedagógico, sino también en lo socioemocional, toda vez que el proceso de enseñanza y aprendizaje involucra ámbitos que trascienden lo académico y que son determinantes para consolidar trayectorias educativas exitosas. En este escenario, los actores educativos describen a un docente altamente responsable, comprometido con la retención escolar y consciente de todas las dimensiones de sus alumnos.

Es un docente que se preocupa por el niño, que es responsable, no solamente de la parte académica, porque para ser profesor jefe uno tiene que preocuparse del ámbito familiar, psicológico y afectivo del alumno (Directivo/a, Establecimiento 1).

Estas competencias docentes son las que permiten, finalmente, que los docentes generen un vínculo pedagógico y socioemocional con los estudiantes, elemento esencial para la retención escolar. Para lograrlo, deben conocer sus historias personales, sin que esto signifique la formación de lazos de amistad. En este contexto, la comunicación es clave, pues permite que los profesores conozcan las diversas situaciones por las que atraviesan los estudiantes, muchas de las cuales no dependen de lo académico. De esta manera, un profesor que desempeña su rol basado en una comunicación fluida con sus estudiantes promueve espacios de confianza que le permitirán actuar de manera preventiva ante problemáticas que podrían conducir al abandono escolar.

Es un profesor que primero conoce a sus estudiantes, que también se informa de opciones, que puede sostener una conversación con el estudiante, sabiendo que es un estudiante que está difícil, porque está desafiante o porque está en riesgo, porque quiere irse, porque algo lo está tentando. Entonces, ese profesor no puede enfrentar esa conversación sin tener herramientas para retenerlo. No puede solamente decirle: 'Quédate porque te conviene', porque el chico le va a decir: '¿Por qué me conviene?', y si el profesor no tiene respuesta, eso es invitarlo a que se vaya (Directivo/a, Establecimiento 1).

Por otro lado, el discurso de los entrevistados revela que este rol se vuelve tan cercano que, en algunos casos, termina asemejándose al de un familiar o adulto responsable del estudiante. Así pues, las preocupaciones de los docentes pueden llegar a trascender lo netamente pedagógico, cubriendo -incluso- el bienestar integral del estudiante. En este sentido, los actores educativos manifiestan que muchas de las problemáticas que enfrentan los estudiantes tienen que ver tanto con dificultades académicas como con asuntos contextuales y carencias afectivas, frente a los cuales los profesores deben intervenir, aun cuando esto implique sobrepasar sus responsabilidades profesionales.

El docente que logra que el estudiante se quede, aunque yo creo que tampoco es lo que debiera ser, es el que actúa como madre o padre, porque se empieza a preocupar de si se llovió, no se llovió; se empieza a preocupar de si comió o no comió; se empieza a preocupar de si la familia recibió o no recibió el bono de la canasta, etc. (Directivo/a, Establecimiento 1).

Ahora bien, para ejercer este rol emocional, el docente debe contar con ciertas características. Así pues, la presencia de capacidades comunicativas, afectivas y empáticas son las que lo habilitarían para trascender de lo meramente pedagógico y plantearse como una figura de apoyo para los estudiantes. Estas características, de acuerdo con los entrevistados, funcionarían como facilitadores para que el docente logre tanto un acercamiento (más allá del aula) como una mejor recepción por parte de los estudiantes.

Entonces yo creo que las características del profesor, es un profesor que es comunicativo, que es afectivo y preocupado no solamente por la parte pedagógica y de los buenos resultados, sino de que sea un alumno estable y que, en realidad, apostemos al desarrollo en general (Directivo/a, Establecimiento 3).

La empatía, la cercanía. El tener las habilidades de generar el vínculo. Como que irradie un poco o que proyecten verdad que es una persona accesible. Con el cual se puede contar, o pensándolo como estudiante. O que no va a cuestionar quizás lo que

yo le estoy comentando, le estoy contando mi decisión, sino que sea una persona en la cual se pueda encontrar apoyo y orientación (Profesional, Establecimiento 4).

Cabe mencionar que para que estas características funcionen y le permitan al docente desempeñar un rol de soporte emocional y, con ello, favorecer la retención de los estudiantes, existe un elemento fundamental: la vocación. Ésta no sólo funciona como facilitador, en cuanto genera un interés genuino del docente hacia sus estudiantes, sino que también es una condición necesaria cuando muchas de las acciones que se realizan quedan sujetas a la buena disposición del docente, pues no forman parte de las exigencias formales de su labor dentro de los establecimientos. En otras palabras, la vocación es habilitante para el resto de las características docentes, aunque condición necesaria para el ejercicio de este rol específico.

Yo creo que ahí es donde que tiene que ver un poco con la vocación en el sentido de que, sin duda, uno se ve involucrado, también por una cuestión emocional, más allá con los estudiantes desde lo que significa, por ejemplo, en una asignatura (Docente, Establecimiento 4).

En definitiva, un docente que retiene debe, indudablemente, cumplir un rol a nivel emocional, generando un vínculo con el estudiante por medio del afecto, la comunicación, la empatía y la cercanía. Para los diferentes actores educativos entrevistados, estas características docentes tienen como base la vocación, pues ésta es la que encauza el quehacer pedagógico hacia la retención escolar y, por ende, la culminación exitosa de la escolaridad obligatoria. Por este motivo, el aspecto emocional tiene un valor indiscutible, ya que la decisión de desertar no se encuentra únicamente motivada por el fracaso académico y/o aspectos socioeconómicos, sino también por problemáticas asociadas a la estabilidad emocional y afectiva de los estudiantes, áreas en las que los profesores pueden influir positiva y significativamente.

Rol en lo colaborativo

Entender la deserción escolar como un fenómeno multidimensional implica que su solución (la retención) también debe ser considerada desde múltiples contextos y perspectivas. Es en este escenario que también se reconocen expectativas del rol docente en relación con otros actores, además del que tienen con los estudiantes en lo pedagógico y lo emocional. De esta manera, un primer actor ante el cual el docente tiene un rol fundamental es con las familias de los estudiantes. En este sentido, se podría afirmar que un docente que cumple un rol exitoso en la promoción de trayectorias educativas es aquel que establece un estrecho vínculo con los padres y/o tutores del estudiante, transformándolos en verdaderos “aliados de la retención”, en contraste con que sean promotores de que su pupilo abandone el establecimiento para, por ejemplo, proveer a la familia con un ingreso extra.

Cuando tienen un nivel de necesidad, a veces ellos optan por colegios que tienen jornada escolar más corta para ellos poder aportar de cierta forma a su casa [...] nos han tocado un montón de situaciones que tenemos que convencer a la mamá de que termine el año, porque prefieren ir a un dos por uno, terminarlo rápido y poder salir rápido al mercado laboral (Directivo/a, Establecimiento 1).

¿Cómo logran los docentes construir esta alianza con el apoderado? De acuerdo con los entrevistados, se logra por medio de una relación positiva, una comunicación constante y la entrega de apoyo. Este apoyo, en la mayoría de los casos, significa entregar consejo y recomendaciones de cómo manejar mejor a su hijo(a) para que logre finalizar la escolaridad. Sin embargo, a veces este soporte debe ir dirigido, incluso, hacia el apoderado mismo, quien también tiene problemas frente a los cuales el docente debe entregar confort y consuelo. En consecuencia, se requiere que los docentes también sean cálidos y empáticos con los apoderados de la misma forma que con sus pupilos(as).

Se traduce en una responsabilidad, en un compromiso, en un diálogo, una comunicación permanente con profesores o profesora jefe, en una retroalimentación, un apoyo de la familia para que el estudiante asista, para que se conecte, para ver cómo va en el proceso, si debe guiar, no debe guiar, etcétera (Docente, Establecimiento 4).

A veces los padres no saben qué hacer, no saben cómo poder solucionar esos problemas. Por eso ahí es importante hacer sentir al apoderado, o a la persona que está a cargo del estudiante, que va a tener, por lo menos, una buena recepción en cuanto a la temática que tiene. Lamentablemente también yo les digo a los apoderados que a veces no siempre vamos a poder solucionar el problema, pero sí el compromiso es a orientar (Docente, Establecimiento 2).

Construir esta alianza, sin embargo, se encuentra lejos de ser una tarea sencilla. En algunos casos, existen apoderados que minimizan sus defensas y reciben al docente como un adulto necesario en el crecimiento del estudiante. Otros, por el contrario, no se involucran en instancias de participación como reuniones de apoderados o, simplemente, consideran que es mejor que el estudiante abandone el establecimiento para comenzar a trabajar. También se presentan casos más complejos, donde el apoderado se transforma en un factor negativo, en tanto maltrata, agrede o vulnera la integridad del estudiante. En estos contextos, el rol del docente cambia, pues se llega a transformar en un padre o madre sustituto del estudiante, asumiendo funciones que, en términos ideales, pertenecen al terreno familiar (como se describió previamente en su rol más emocional). En situaciones más extremas, el docente debe alertar a las autoridades respecto de aquellas familias que transgreden los derechos de los estudiantes, en cuanto a interrumpir sus trayectorias educativas.

Hay muchos niños que vienen, como te decía, de familias disfuncionales en donde, por ejemplo, hay padres presos, padres muertos, madres que, por ejemplo, trafican. También sucede en el otro caso, de que hay familias que hacen muchos esfuerzos por sus hijos (Docente, Establecimiento 3).

Posterior a la entrevista con el apoderado, con el estudiante, cuando comenzamos a visualizar cosas que capaz no están bien o que van por un mal camino, tenemos que hacer una derivación (Docente, Establecimiento 2).

Frente a estas situaciones (u otras de índole personal) es que aparecen en los establecimientos los profesionales de apoyo, quienes -a grandes rasgos- son todos aquellos que no ejercen la docencia y provienen de distintas áreas del conocimiento, pero que, de una u otra manera, se encuentran vinculados con la educación y cumplen la función de asesorar al profesor.

Están los orientadores, está el equipo de mediación y convivencia escolar, los psicólogos, los trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales [...] la labor es clave porque justamente están abordando desde el área que el profesor no puede. O sea, son todos aquellos aspectos más socioemocionales para los cuales los profesores no tienen todas las herramientas ni el tiempo. Entonces, ellos abordan todo lo que está fuera del aula pero que afecta al aula (Directivo/a, Establecimiento 2).

Se espera que el docente tenga la disposición de trabajar de forma colaborativa con estos actores educativos para conquistar el objetivo en común de la retención escolar. Esta disposición va desde aprender de temáticas que los profesionales de apoyo dominan más (p.e. formarse en técnicas de manejo de ideación suicida de la mano con el psicólogo), pasando por compartir información que sea relevante para que estos profesionales puedan hacer su labor adecuadamente, hasta realizar las derivaciones oportunas cuando es necesaria una visión multidisciplinaria para abordar los problemas de las juventudes.

La idea es, obviamente, que todos los entes importantes en el establecimiento, el profesor jefe, UTP, dirección, subdirección, departamento de mediación, o el equipo PIE en este caso también, psicólogo y todos los entes relevantes, trabajen en conjunto para darles las oportunidades a los chiquillos y que no deserten (Docente, Establecimiento 2).

Por otro lado, cabe destacar que esta genuina red de colaboración no sólo involucra a estos profesionales de apoyo, sino también el trabajo coordinado entre docentes de distintas asignaturas y/o jefaturas de curso. De esta manera, el docente también tiene un rol con sus pares y compañeros de otras disciplinas, donde se espera que, si detectó algo en su asignatura

que sea relevante que otros docentes sepan para promover una trayectoria educativa exitosa, sepa compartirlo en pos del bienestar del estudiante. Si bien la expectativa general es que sean los profesores de asignatura quienes informen al profesor jefe de alguna alerta que sucedió en su clase, en la práctica esta colaboración se puede dar en distintas direcciones, es decir, puede ser que el profesor jefe transmita información relevante a los profesores de asignatura o que, entre estos últimos, surjan instancias de diálogo acerca de lo que ocurre con los estudiantes.

Nos decimos ‘oye, ¿sabes qué? preocúpate de este niño, que se pierde después del recreo, échale una ojeadita, o avísame’. Eso es importante, porque puede ser algo, una nimiedad, un detalle, pero resulta que ese niño está tal vez en malos pasos, entonces comenzamos a observarlo ya (Docente, Establecimiento 3).

Dentro de los profesores de asignatura, por ejemplo, de los profesores de asignatura que le hacen clase a mi curso, o así con todos los profesores hay buena comunicación (Docente, Establecimiento 2).

Finalmente, un último rol que tienen los docentes es con la institución educativa en la que trabajan, donde existe la expectativa de que sean capaces de seguir los protocolos de retención y de convivencia que se hayan establecido internamente, de modo tal que sea una pieza en el engranaje que gira en la dirección correcta. Es por esto por lo que, incluso, algunos Directivos utilizan la palabra “compromiso” para referirse a aquellos docentes que se encuentran alineados con la misión, visión y valores institucionales, al punto de promover la retención dentro del establecimiento.

Mira, lo que caracteriza a un profesor que logra disminuir el porcentaje de retiro y fortalecer la retención, es el profe que está tremendamente motivado y comprometido con el aprendizaje de su estudiante, comprometido con los sellos educativos del establecimiento (Directivo/a, Establecimiento 2).

Sin embargo, algunas veces los establecimientos educativos no definen la totalidad de procedimientos necesarios para evitar la deserción o, de lleno, establecen políticas que podrían obstaculizar la retención exitosa de sus estudiantes. En estos casos, el docente se debe transformar en una verdadera balanza, equilibrando -en escenarios potencialmente disyuntivos- tanto su compromiso hacia la institución como hacia sus propios estudiantes.

Hay chicos que necesitan un abrazo. Yo le decía una vez a una directora, porque ella me lo recrimina, me dice ‘Usted no puede andar abrazando a las niñas y a los niños’, ‘Perdón’ le dije yo, ‘Yo no los abrazo, normalmente en un 100% son los estu-

diantes los que vienen con los brazos abiertos hacia mi persona' [...] si yo los rechazo, va a llegar el minuto en que me va a decir 'Oiga, cuando yo lo quise abrazar yo tenía un problema, me habían abusado en el micro, y usted me puso al tiro la pata encima, y eso todavía me duele'. Entonces hay que ver qué es lo más importante (Docente, Establecimiento 4).

Recapitulando, los roles que deben enfrentar los docentes no sólo se mantienen en el terreno del estudiante, sino también se establecen compromisos con adultos y otros agentes que comparten la responsabilidad de la trayectoria educativa del alumno. Desde ahí, se levanta una serie de expectativas que los profesores deben cumplir con las familias, profesionales de apoyo y los lineamientos entregados por la Alta Dirección Institucional. Estos roles potencian y complejizan la labor del docente, a la vez que invitan a analizar y reflexionar el impacto de los distintos actores educativos en la retención escolar.

CONCLUSIONES

Con el propósito de caracterizar el rol del docente en la retención escolar, resultó indispensable acercarse a las comunidades educativas para así conocer, en primera persona, cómo perciben esta importante labor. Así pues, a través de las experiencias, las opiniones y las perspectivas de directivos, profesionales de apoyo y los propios docentes, se lograron configurar tres ejes que caracterizan el papel del profesor en este ámbito: rol en *lo pedagógico*, rol en *lo emocional* y rol en *lo colaborativo*. Respecto de *lo pedagógico*, el Ministerio de Educación de Chile (2021a, 2021b) ya había identificado algunas estrategias en sintonía con los hallazgos de esta investigación. Por ejemplo, en ambas fuentes se describe la relevancia de que los docentes conozcan a los estudiantes y al grupo curso, así como que sean capaces de adaptar contenidos y temáticas con el objetivo de que resulten cercanos y significativos para los educandos. Sin embargo, mientras el documento se centra en la labor del profesor jefe, llama la atención que en el presente trabajo estas funciones surgieron como necesarias tanto para éste como para el profesor de asignatura. En ese sentido, se observan ciertas expectativas pedagógicas en estas comunidades educativas que deben ser aplicables a todo el equipo docente si es que se quiere conquistar la retención escolar. Este hallazgo, si bien resulta positivo, en términos prácticos involucra que el rol del docente es sumamente desafiante y sobrecargado de responsabilidades y funciones, lo cual tiene implicancias importantes en el quehacer pedagógico.

Por otra parte, los resultados dieron cuenta de otras directrices pedagógicas necesarias para que los docentes tengan un verdadero impacto en la retención escolar. Dentro de éstas, destacan -al igual que en la literatura- la entrega de retroalimentación (Carvalho *et al.* 2021; Tvedt *et al.* 2021) y el valor de las expectativas hacia los estudiantes (Van Houtte & Demanet, 2016). Al respecto, en el presente estudio los entrevistados reconocieron la importancia de

que el profesor establezca un clima de aula positivo, donde los alumnos se sientan confiados a realizar todo tipo de preguntas, sin miedo a ser juzgados o subestimados (Ministerio de Educación de Chile, 2021a, 2021b). A la vez, destacan que las creencias positivas de los profesores en relación con las capacidades de sus estudiantes son fundamentales para la retención escolar. En efecto, los participantes concuerdan que un adecuado proceso de entrega y recibimiento de información acerca de los desempeños de los estudiantes, así como altas expectativas de logro, reducen la deserción escolar, puesto que generan en los estudiantes una valoración positiva de la enseñanza que reciben del docente y de su propio aprendizaje.

Otro de los elementos que destacan las investigaciones sobre deserción y retención escolar es la relevancia del apoyo emocional y la construcción de relaciones positivas entre profesor y estudiante (Krane *et al.* 2017; Rokhmaniyah *et al.* 2021; Tvedt *et al.* 2021). En el presente estudio, esta línea apareció como *lo emocional*, donde el docente debe actuar con empatía y cercanía frente a problemáticas del alumno y su cotidianidad general. De esta forma, la investigación permitió resaltar un elemento ya descrito por la literatura, referente a cómo las emociones y los comportamientos positivos de los profesores hacia sus estudiantes ayudan a que éstos desarrollen actitudes más favorables hacia la escuela, promoviendo la permanencia en el sistema educativo (Krane *et al.* 2017). Según lo señalado por Nairz-Wirth y Feldmann (2017), los docentes no suelen ser conscientes del impacto generalizado que tienen en los estudiantes, menos aún en cómo pueden llegar a influir para que éstos decidan o no abandonar sus estudios. No obstante, en esta investigación, todos los actores educativos, y muy especialmente los profesores, reconocen que el rol del profesor es trascendental tanto como soporte pedagógico como emocional.

En relación con *lo colaborativo*, la literatura ya ha puesto en evidencia el rol de apoyo que deben tener los docentes con las familias. En este estudio, se recogieron varias aristas ya descritas por la literatura, tales como la necesidad de mantener una comunicación fluida (Wilkins & Loujeania, 2016) y apoyar como tercero en la diada parental (Krane & Klevan, 2019). Sin embargo, la presente investigación plantea que, debido al contexto de vulnerabilidad que muchas veces se ven enfrentadas las juventudes, a veces la familia se configura como un factor obstaculizador de las trayectorias educativas y, en estos casos, el docente muchas veces debe reemplazar (*lo emocional*) o, incluso, denunciar a la familia (en lugar de apoyar o *colaborar* con ella). Este hallazgo da cuenta, finalmente, de lo complejo y flexible que resulta el rol del docente en la promoción de la retención escolar y que este rol, a veces, debe cambiar dependiendo del contexto.

Siguiendo con el rol docente en lo colaborativo, este estudio reconoció a distintos profesionales de apoyo (psicólogos o trabajadores sociales) como personas cuyo papel en la promoción de la retención resulta vital. En investigaciones anteriores, los docentes entendían a estos profesionales como “los responsables” de la retención, ya que ellos no tenían tiempo suficiente para preocuparse por este flagelo (Nairz-Wirth & Feldmann, 2017). En este estudio, la relación entre docentes y profesionales de apoyo surgió como una verdadera colaboración,

donde el rol del profesor implica, por un lado, reconocer ciertas alertas para que luego estos profesionales puedan intervenir con información de calidad y, por otro, mantenerse abiertos a recibir formación, cursos o sugerencias de parte de éstos.

En definitiva, el reconocimiento de un triple rol docente en la retención escolar da cuenta de la importancia que los distintos actores educativos atribuyen a este fenómeno. Tal como plantea Ekstrand (2015), resulta indispensable que tanto maestros como directivos sean conscientes de las habilidades que poseen y que necesitan para mantener a sus estudiantes en el sistema educativo, pues sólo de esta manera se pueden obtener resultados positivos. Para ello, siguiendo al autor, se requieren nuevas perspectivas y formas de actuación en la gestión educativa que tengan en cuenta las características y las necesidades de la comunidad educativa. En este sentido, los resultados de este estudio demuestran que los distintos actores educativos no sólo entienden cuál es el rol del profesorado en el logro de trayectorias educativas exitosas para sus estudiantes, sino que tanto sus perspectivas como acciones se encuentran alineadas hacia ese propósito.

Con respecto a las implicancias de esta investigación, no cabe duda de que estos hallazgos son sumamente positivos, toda vez que dan cuenta -de manera transversal- de cierto nivel de responsabilidad percibida en el fenómeno, es decir, que la deserción no es una decisión que esté únicamente en las manos de los estudiantes y que, por tanto, existe un margen de acción en donde las comunidades educativas, y en particular los docentes, no sólo tienen el deber de intervenir, sino también la posibilidad de implementar acciones de carácter preventivas. Otra de las implicancias de este estudio guarda relación con la formación inicial y permanente del profesorado. En efecto, comprender el rol de los docentes en la retención escolar también permite esbozar algunas competencias clave que se requerirían para ello, por ende, esta información resulta material valioso para actualizar las actuales mallas curriculares y los perfiles de egreso.

Lo anteriormente descrito constituye un desafío para la política educativa, en cuanto se hace necesaria la formación integral de los docentes para que estén preparados para afrontar la problemática de la deserción, particularmente en comunidades educativas con altos índices de vulnerabilidad. Para lograr esto, es necesario definir, en primer lugar, cuáles son todas las competencias que debiesen incluirse en la formación del profesorado. Existe evidencia de esfuerzos similares en el ámbito de la pedagogía inclusiva (Herrera, Castillo, Figueroa, Gallego & Leiva, 2021), en donde, a través de la revisión de los perfiles de egreso de carreras de pedagogía en Chile, se logra identificar la importancia de incluir estos aspectos en la formación inicial. En ese sentido, futuras investigaciones también tienen el desafío de indagar en las competencias para la puesta en práctica de estos roles que contribuyen a la retención de los estudiantes, tanto en docentes en formación como en ejercicio.

Finalmente, en cuanto a las limitaciones y proyecciones de esta investigación, conviene señalar que, si bien estos hallazgos se encuentran -en cierta medida- en sintonía con aquellos encontrados por Arriagada y colaboradores (2022), quienes mediante una metodolo-

gía similar indagaron en comunidades educativas al sur de Chile, la comprensión del rol del docente en la retención escolar en los establecimientos educativos de la región de Valparaíso no es, necesariamente, extrapolable al resto de las comunidades del país. Por esta razón, se requieren más estudios que permitan comprender cómo los distintos actores educativos, a lo largo de Chile, perciben, entienden y trabajan su rol en la retención escolar. Asimismo, se recomienda estudiar otras comunidades educativas con mayores índices de deserción, así como también incluir a otros actores de la comunidad educativa, particularmente a estudiantes y sus familias, enfatizando en cada uno de los roles revelados en este estudio y en cómo perciben su propio papel en la retención escolar. De igual manera, otro aporte se podría hacer a partir de metodologías cuantitativas que indaguen en la relación entre la retención escolar y las características de los docentes, junto con las acciones que éstos realizan como parte de su quehacer pedagógico.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Metodología de construcción. Indicadores de Desarrollo Personal y Social*. <http://archivos.agenciaeducacion.cl/categoria-de-desempeno/Metodolog%C3%ADa+de+C%C3%A1lculo+IDPS.pdf>
- Arriagada, C., Flores, C., Manzano, C., Giakoni, F., Duclos, D., & Miranda, D. G. (2022). Reasons for School Dropout: A Case Study in Southern Chilean Schools. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 13(1), 140-150. <https://www.tojqi.net/index.php/journal/article/view/8669/6147>
- Balenzano, C., Moro, G. & Cassibba, R. (2019). Education and social inclusion: An evaluation of a dropout prevention intervention. *Research on Social Work Practice*, 29(1), 69-81, <https://doi.org/10.1177/1049731518767326>
- Berry, A. (2020). Disrupting to driving: Exploring upper primary teachers' perspectives on student engagement. *Teachers and Teaching*, 26(2), 145-165. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1757421>
- Burns, E. C. (2020). Factors that support high school completion: A longitudinal examination of quality teacher-student relationships and intentions to graduate. *Journal of Adolescence*, 84(1), 180-189. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.09.005>
- Carvalho, C., Nóbrega, N., António, R., & Mendoça, D. S. (2021). Supporting students' engagement with teachers' feedback: the role of students' school identification. *Educational Psychology*, 41(7), 863-882. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1849564>
- Contreras, D., González, L., Láscar, S. & López, V. (2022). Negative teacher-student and student-student relationships are associated with school dropout: Evidence from a large-scale longitudinal study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 91, 102576. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102576>

- De Witte, K., & Rogge, N. (2013). Dropout from secondary education: All's well that begins well. *European Journal of Education*, 48(1), 131-149. <https://doi.org/10.1111/ejed.12001>
- Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: a research review. *Educational Review*, 67(4), 459-482. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008406>
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Glasser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2013). Life with and Without Coding: Two Methods for Early-Stage Data Analysis in Qualitative Research Aiming at Causal Explanations. *Forum: Qualitative Social Research*, 14(2), 1-37. <https://doi.org/10.17169/fqs-14.2.1886>
- González, A., & Arce, R. (2021). Factores personales y de acceso que inciden sobre la permanencia y deserción universitaria en estudiantes de pedagogía en una universidad chilena de zona geográfica extrema. *Revista Sophia Austral*, 27(1), 1-19. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL202127001>
- González, D., Vieira, M. J., & Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214-230. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>
- Herrera, C., Castillo, P., Figueroa, L., Gallego, C., & Leiva, R. (2021). Competencias para una pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado chileno. *Revista Sophia Austral*, 27(2), 1-24. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL202127002>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (s.f.). *Medición de la Vulnerabilidad Multidimensional del Estudiante*. <https://www.junaeb.cl/medicion-la-vulnerabilidad-ivm>
- Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., & Malone, M. (2018). School climate, student engagement, and academic achievement: A latent variable, multilevel multi-informant examination. *Aera Open*, 4(4), 1-17. <https://doi.org/10.1177/2332858418815661>
- Krane, V., & Klevan, T. (2019). There are three of us: parents' experiences of the importance of teacher-student relationships and parental involvement in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(1), 74-84. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1464482>
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B., & Binder, P. E. (2017). 'You notice that there is something positive about going to school': how teachers' kindness can promote positive teacher-student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 377-389. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843>
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa. Un enfoque interactivo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 1-10. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Milligan, K., Moretti, E., & Oreopoulos, P. (2004). Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom. *Journal of Public Economics*, 88(9-10), 1667-1695. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2003.10.005>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Indicadores de la Educación en Chile 2019*. Centro de Estudios del MINEDUC. <https://centroestudios.mineduc.cl/publicaciones-ce/publicaciones-estadisticas-2/publicaciones-nacionales/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021a). *El rol del profesor jefe en la promoción de la Retención Escolar. Orientaciones pedagógicas para profesores jefes de establecimientos educativos*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18901>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021b). *Marco para la Buena Enseñanza. Estándares para la Profesión Docente*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Mughal, A. W., & Aldridge, J. (2017). Head Teachers' Perspectives on School Drop-Out in Secondary Schools in Rural Punjab, Pakistan. *Educational Studies*, 53(4), 359-376. <https://doi.org/10.1080/00131946.2017.1307196>
- Nairz-Wirth, E., & Feldmann, K. (2017). Teachers' views on the impact of teacher-student relationships on school dropout: a Bourdieusian analysis of misrecognition. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 121-136. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1230881>
- Newby, P. (2014). *Research methods for education* (1st ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315758763>
- Nik Jaafar, N. R., Tuti Iryani, M. D., Wan Salwina, W. I., Fairuz Nazri, A. R., Kamal, N. A., Prakash, R. J., & Shah, S. A. (2013). Externalizing and internalizing syndromes in relation to school truancy among adolescents in high-risk urban schools. *Asia-Pacific Psychiatry*, 5, 27-34. <https://doi.org/10.1111/appy.12072>
- Noble, R. N., Heath, N., Krause, A., & Rogers, M. (2020). Teacher-Student Relationships and High School Drop-out: Applying a Working Alliance Framework. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(3), 221-234. <https://doi.org/10.1177/0829573520972558>
- Orpinas, P., & Raczynski, K. (2016). School climate associated with school dropout among tenth graders. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 9-20.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher-Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Rokhmaniyah, R., Fatimah, S., Suryandari, K. C., & Mahmudah, U. (2021). The Role of Parents, Schools, and Communities for Preventing Dropout in Indonesia. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 8(3), 14-29. <https://ijsses.tiu.edu.iq/wp-content/uploads/2021/09/The-Role-of-Parents-Schools-And-Communities-for-Preventing-Dropout-in-Indonesia-1.pdf>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic Psychological Needs in Motivation Development and Wellness*. New York, NY, USA: Guilford Publishing.
- Townsend, L., Flisher, A. J., & King, G. (2007). A systematic review of the relationship between high school dropout and substance use. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10(4), 295-317. <https://doi.org/10.1007/s10567-007-0023-7>
- Tvedt, M. S., Bru, E., & Idsoe, T. (2021). Perceived Teacher Support and Intentions to Quit Upper Secondary School: Direct, and Indirect Associations via Emotional Engagement and Boredom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 101-122. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659401>
- Valles, M. S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial.
- Van Houtte, M., & Demanet, J. (2016). Teachers' beliefs about students, and the intention of students to drop out of secondary education in Flanders. *Teaching and Teacher Education*, 54, 117-127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.003>
- Wilkins, J., & Loujeania, W. (2016). Dropout Prevention in Middle and High Schools: From Research to Practice. *Intervention in School and Clinic*, 51(5), 267-275. <https://doi.org/10.1177/1053451215606697>