

EXPECTATIVAS E INTENCIÓN DE CONTINUAR ESTUDIANDO EN JÓVENES CON TRAYECTOS DISCONTINUOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

EXPECTATIONS AND INTENTION TO CONTINUE STUDYING IN YOUNG PEOPLE WITH DISCONTINUOUS TRAJECTORIES IN UPPER HIGH SCHOOL

Amparo Romero Valseca¹

Martha Leticia Gaeta González²
<http://orcid.org/0000-0003-1710-217X>

Valentín Martínez-Otero Pérez³
<https://orcid.org/0000-0003-3971-7204>

Recibido: abril 22, 2021 – Aceptado: mayo 12, 2021

RESUMEN

La educación adquiere un carácter transcendental para el desarrollo de la vida de las personas y de la sociedad en su conjunto. Esta relevancia se acentúa en la educación media superior, que sitúa al joven en edad de tomar decisiones para su vida futura. Sin embargo, ante la complejidad que envuelve la realidad académica, muchos jóvenes deciden abandonar los estudios, aunque eventualmente –no de manera irreversible–, pues en algunos casos se plantea el retorno escolar a partir de sus expectativas e intencionalidades. La presente investigación tiene como objetivo analizar los principales aspectos académicos relacionados con las expectativas y la intención de continuar los estudios, en alumnos con trayectos académicos discontinuos de bachillerato. La fundamentación teórica comprende las expectativas y

¹ Candidata a doctora en Educación, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. Docente titular de tiempo completo en la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, México. amparo.romero@upaep.edu.mx

² Doctora en Psicología y Aprendizaje, Universidad de Zaragoza, España. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Docente de tiempo completo de la Facultad de Educación, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. marthaleticia.gaeta@upaep.mx

³ Doctor en Psicología, Universidad Complutense de Madrid (UCM), España. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Director del Grupo Complutense de Investigación «Psicosociología de la violencia: educación y prevención», Universidad Complutense de Madrid, España. Profesor investigador, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, España. valenmop@edu.ucm.es

la intención de continuar estudiando, así como los aspectos personales y académicos involucrados. Se trata de estudio cualitativo que, mediante un estudio de caso instrumental, recoge los pensamientos expresados de diez estudiantes con trayectos académicos discontinuos, pertenecientes a tres centros escolares del estado de Puebla, en México. El análisis de los datos, a partir de una entrevista semiestructurada, evidencia que el retorno a los estudios obedece a distintas circunstancias personales y del contexto. A su vez, el afianzamiento de los hábitos de estudio y los apoyos escolares, favorecen la generación de las expectativas y la intencionalidad de los alumnos para concluir el bachillerato, e incluso realizar estudios posteriores.

Palabras clave: expectativas, intención académica, regreso a la escuela, trayectoria académica.

ABSTRACT

Education acquires a transcendental character for the development of people's lives and society's growth as a whole. This relevance is accentuated in Upper Secondary Education and places young people at the age of making decisions for their future life. However, given the complexity surrounding educational reality, many young people decide to abandon their studies, although in some cases not irreversibly, presenting the return to school based on the expectations and intentions of the young people. The present research aims to analyze the main academic aspects of the expectations and intention to continue studying in upper high school students with discontinuous academic trajectories. The theoretical foundation includes the expectations and intention to continue studying and the personal and academic aspects involved. Through an instrumental case study, it is a qualitative study that collects ten students' thoughts with discontinuous academic paths from three School Centers in the state of Puebla in Mexico. The data analysis, based on a semi-structured interview, shows that the students' return to studying has different personal and context circumstances. In turn, study habits and school supports favor the generation of students' expectations and intentionality to complete their high school studies and beyond to the next educational level.

Keywords: expectations, academic intention, school return, educational trajectory.

INTRODUCCIÓN

En un contexto de cambios vertiginosos acentuados por los avances tecnológicos y científicos y las dinámicas sociales y familiares, pero también de crisis sanitarias y socioeconómicas, así como de nuevas demandas y exigencias en el mercado laboral para el crecimiento individual y social de las personas, la educación desempeña un papel fundamental y, a su vez, se identifica como un elemento que propicia el desarrollo de los países. Como propone Delors (1996), la educación en un sentido profundo ayudará a las personas a descubrir, despertar e incrementar sus aptitudes creativas para que alcancen su plenitud de ser y aprender.

Estos fines educativos cobran un valor sustancial para los jóvenes, cuyos trayectos académicos se encuentran condicionados por distintos factores –personales, escolares y de eventos vitales– en estas realidades que les ha tocado vivir, y que inciden en sus decisiones de continuar o no con sus estudios. Es por ello que uno de los retos más grandes para México, en lo que se refiere al ámbito educativo, supone reducir el abandono escolar de los alumnos, priorizando la conclusión de sus estudios. Estos aspectos cobran especial relevancia en el nivel

medio superior, ya que esta etapa educativa constituye un punto de inflexión para el acceso a los estudios superiores o bien para la inserción al ámbito laboral.

De acuerdo con Urrutia y Martín (2015), en la educación media superior (EMS) se presentan los indicadores más graves de abandono escolar. Las principales causas están relacionadas con los problemas económicos o con las dificultades académicas, por ejemplo, haber reprobado materias; aparecen con menor incidencia, la asignación de un turno distinto al deseado, la ubicación de la escuela, la presencia de un embarazo, o haber sido molestados por compañeros (SEP, 2012).

Una perspectiva interesante que considera las decisiones educativas del alumnado (Blanco, 2014), es la posibilidad de la interrupción de los estudios como evento no definitivo, pues se ha evidenciado que más de uno de cuatro jóvenes que salieron, antes de concluir la EMS, decide retornar. Como señalan De la Cruz y Matus (2019), la principal razón para regresar a los estudios deriva de las actividades realizadas por los estudiantes durante el período en que no asisten a la escuela, puesto que muchas veces desarrollan jornadas laborales rutinarias y extenuantes, con escasos salarios y nulas prestaciones. De tal forma que las experiencias individuales inciden en el replanteamiento de la actividad escolar, así como en la voluntad y disposición de retomar el trayecto formativo; con ello, consideran que dispondrán de mejores oportunidades laborales.

Con el propósito de mostrar elementos que favorezcan la conclusión escolar de los jóvenes, algunos estudios (Sepúlveda y Valdebenito, 2014; Beal y Crockett, 2010), presentan evidencia sobre la implicación que tienen las expectativas en su consecución académica. Otras investigaciones (Moya, 2017; Morales y Correa, 2015), revelan que la intención es un elemento fundamental para la concreción de las metas propuestas.

La presente investigación plantea la formulación de expectativas, seguida de la intencionalidad, como los dos elementos que orientan al alumno a percibir, crear y concretar un proceso académico exitoso. A su vez, dada la importancia de diversos aspectos escolares en la generación de las expectativas y la intención académica de los alumnos, estos han sido considerados en el presente estudio. Con base en estos planteamientos, el interés de esta investigación es conocer cuáles son las claves escolares que propician la construcción de expectativas e intención académicas, asociadas a la permanencia y conclusión de los estudios de bachillerato de los alumnos que han dejado los estudios durante un ciclo escolar o más, y se reincorporan para continuar su trayecto formativo.

REFERENTES TEÓRICOS

Las expectativas académicas

Las expectativas se refieren a la percepción subjetiva que la persona tiene sobre la proyección de sus oportunidades futuras, a partir de la valoración de su propia actuación. Como apuntan Pérez-Gañán y Pesántez (2017), las expectativas se constituyen a largo de la experiencia cotidiana, a través de la cual, el sujeto evalúa un conjunto de condicionantes entre las que destacan la percepción que tiene de sí mismo, de su situación y de los elementos con los que cuenta para alcanzar las metas que se ha propuesto. De acuerdo con González (2015), las personas se sienten motivadas cuando se creen capaces de cumplir con una tarea y, por tanto, las recompensas que esperan serán proporcionales al esfuerzo realizado.

En el ámbito educativo, las expectativas de los estudiantes representan un predictor de la actividad académica del alumno. Como señalan Beal y Crockett (2010), las metas y expectativas de los estudiantes se encuentran vinculadas y auguran el nivel educativo que pueden alcanzar, ya que representan aquello que los estudiantes proyectan realizar y concretar durante su formación académica.

Así, las expectativas académicas envuelven los pronósticos trazados por los estudiantes en cuanto a lo que anticipan lograr en su actividad académica durante su trayecto escolar en el bachillerato y, previsiblemente, en el siguiente nivel educativo. No obstante, estas expectativas no establecen la certeza del logro proyectado, sin una intención genuina que promueva la conducta hacia la meta.

La intención de continuar estudiando

Desde una mirada de construcción progresiva del sujeto, su comportamiento puede originarse a partir de un proceso consciente de valoración y reflexión. En este sentido, como plantea Moya (2017), la intención constituye una brújula que guía la acción del sujeto en relación con los fines propuestos. Para efectos de objetivos académicos, el alumno basará en la intencionalidad, el impulso que dirija su acción educativa y que movilice su capacidad intelectual para alcanzar las metas académicas propuestas.

Desde la perspectiva teórica de Ajzen (1991, 2020), el modelo de conducta planeada –mediante las tres dimensiones que lo conforman–, abre la posibilidad de predecir las intenciones de llevar a cabo ciertos comportamientos:

- a) **Actitud hacia la conducta:** como aspecto emocional, se relaciona con la valoración de aquellos beneficios que el alumno percibe que puede obtener al realizar el comportamiento.
- b) **Norma subjetiva:** se asocia con la importancia que el estudiante otorga a la opinión de las personas significativas para él, respecto de sus acciones.
- c) **Percepción o conciencia de control:** constituye el elemento moderador, es decir, cuánto control cree que tiene el estudiante como referente de aquellas situaciones que están a su alcance, así como de las que no lo están.

Esta propuesta prevé que cuanto mayor fuerza aparezca en la actitud, la norma subjetiva y el control conductual, mayor será la intención hacia la conducta y, con ello, será más probable que la persona realice una conducta determinada; en este caso, la intención para realizar un comportamiento académico encaminado a la consecución de los estudios. La solidez de esta teoría se apoya en distintos estudios (Guzmán *et al.*, 2014; Maxwell Peprah *et al.*, 2020) realizados con poblaciones de jóvenes estudiantes, que prueban su utilidad y capacidad predictiva de la intención para el comportamiento académico del alumno.

Factores académicos y desempeño escolar

La complejidad que implica establecer los diferentes elementos que pueden contribuir a la formulación de las expectativas e intención académica de los estudiantes con trayectos académicos discontinuos en el bachillerato, ha llevado a considerar la incidencia de los hábitos de estudio y los apoyos escolares, como principales factores de este proceso.

De acuerdo con Perrenoud (1996), el hábito es propuesto como una serie de costumbres y maneras de apreciar, sentir y conducirse de una persona, y que en el ámbito educativo se relacionan con un conjunto de actividades intelectuales desarrolladas por el alumnado durante su trayecto académico, induciendo así sus habilidades mediante métodos y técnicas de aprendizaje. Al respecto, Martínez-Otero (2009) sugiere que la práctica constante de las actividades académicas, con los adecuados procedimientos y recursos, condiciona los buenos resultados académicos, en concordancia con el esfuerzo realizado por el alumnado.

Como señalan Martínez-Otero y Torres (2005), ante la complejidad del hábito de estudio, se pueden retomar las contribuciones del paradigma conductista, que se centra en el fomento de hábitos y técnicas de estudio, y del paradigma cognitivista, que se interesa por los procesos mentales de comprensión y metacognición. La combinación de estos paradigmas, en un contexto humanista atento a las circunstancias de cada estudiante, favorece el desarrollo armónico de la inteligencia, la voluntad y los intereses del alumno.

Se presume que los procesos y las actividades que favorecen la creación y el fortalecimiento de los hábitos de estudio, implican a su vez la organización de una práctica docente con acciones que promuevan el encauzamiento paulatino de movilización y ejercitación de habilidades para el aprendizaje. Es decir, se precisa una labor docente comprometida mediante la cual, en la medida de lo posible, se reconozcan escenarios preventivos, de ayuda y orientación en el proceso de formación integral del joven que, expresada desde una perspectiva humanista, coloca en el centro de la educación al alumno, cuya finalidad debe ser el compromiso, la responsabilidad y el asesoramiento con arreglo a una visión sistémica que logre encauzar el crecimiento del estudiante, como lo propone Gaeta (2018).

Tal como sugiere Martínez-Otero (2011), el quehacer académico, desde una mirada humanista, implica colocar en el centro de este proceso a la persona –en un sentido amplio, de plenitud y complejidad–, en el cual es necesario desarrollar un conjunto de acciones para atender las necesidades del alumnado.

METODOLOGÍA

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo. Busca favorecer que este estudio se aproxime a la situación real y verdadera de las acciones sociales de las personas a las que se investiga, destacando el interés de los significados y la interpretación de la subjetividad (Álvarez-Gayou, 2003). Esta perspectiva posee una dimensión cualitativo-fenomenológica, sensible al contexto y comprometida con la objetividad (Fuster, 2019). La fenomenología, por su naturaleza, explora las vivencias y registra aspectos de la cotidianidad, con especial sensibilidad respecto de la problemática de la vida en el mundo; se trata de una senda investigadora descriptiva, interpretativa y comprensiva.

Participantes

Los sujetos de estudio fueron diez alumnos pertenecientes a tres bachilleratos generales (dos de turno matutino y uno vespertino) en la modalidad educativa de centros escolares, en la ciudad de Puebla, México. Al momento del estudio, los participantes tenían una edad promedio de 17.5 años y todos presentaban la particularidad de haber dejado de estudiar

durante un ciclo escolar y haberse reincorporado a los estudios de bachillerato. Del total de participantes (10), dos cursaban el segundo semestre, tres el cuarto y cinco el sexto.

Algunos datos que ayudan a comprender el perfil heterogéneo de los estudiantes son los atributos del contexto familiar y laboral: seis vivían con una familia conformada por padre, madre y hermanos; dos vivían con madre y hermanos; una era madre soltera y vivía con su hija, madre, hermanos y abuelos, y una vivía con pareja e hijo. A su vez, cuatro alumnos combinaban los estudios con el trabajo, dos estudiaban y atendían a sus hijos y solo cuatro estaban dedicados a los estudios.

Para mantener la confidencialidad de los datos, se ha asignado un código de identificación a cada participante (iniciales del nombre, modalidad del centro, diagonal, siglas de la institución: tabla 1). Cada estudiante y su realidad particular sirvieron de instrumento para la construcción del estudio de casos instrumental (Stake, 2007).

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los participantes

ID	Participante	Sexo	Edad	Semestre de estudios	Modalidad del centro
01	MBV/C	Hombre	16	2°	Vespertino
02	JJBV/C	Hombre	19	6°	Vespertino
03	ÁBM/C	Hombre	18	4°	Matutino
04	CBM/C	Mujer	17	4°	Matutino
05	MBM/C	Hombre	19	6°	Matutino
06	FBM/C	Mujer	18	6°	Matutino
07	FJBM/C	Mujer	18	6°	Matutino
08	FBM/GDO	Hombre	18	4°	Matutino
09	LBM/GDO	Mujer	16	2°	Matutino
10	JABM/GDO	Hombre	19	6°	Matutino

Fuente: Elaboración propia.

Técnicas de recolección de datos

Se realizaron diez entrevistas semiestructuradas, mediante una guía con treinta y cuatro preguntas, iniciando con una ficha de identificación del alumno, recolectando datos concernientes a: edad, sexo, estructura familiar, tiempo de alejamiento de los estudios, e instituciones educativas en las que ha cursado el bachillerato. Enseguida se interrogó sobre el perfil de los estudiantes en la consecución de sus estudios: razones de abandono / reincorporación,

expectativas e intención académicas. Finalmente, el tercer conjunto de interrogantes se centró en los aspectos académicos que contribuyen al desempeño escolar: hábitos de estudio y apoyos escolares.

Procedimiento de recolección de datos

Con la autorización del personal directivo de las instituciones educativas, se realizó el acercamiento a los padres/tutores de los alumnos participantes para solicitar su consentimiento por escrito para entrevistar a sus hijos, así como para la divulgación de algunos fragmentos de los comentarios recabados, asegurando la confidencialidad de los datos. Las entrevistas a los participantes se realizaron de manera voluntaria e individual, con una duración promedio de 45 minutos cada una; todas fueron grabadas en audio y transcritas de manera textual para su posterior análisis. Asimismo, se tuvo acceso a los expedientes escolares de los diez participantes.

Análisis de los datos

La estrategia que se siguió con la información obtenida de las entrevistas, fue el análisis de contenido (Izcara, 2014), el cual permitió la simplificación de la información, mediante la reducción y descomposición en fragmentos homogéneos del contenido de los datos, conjuntamente con la reagrupación temática, logrando elementos de análisis más selectos y manejables. Esto facilitó la codificación del dato y la identificación de patrones comunes para llegar a la saturación del dato.

Como plantea Bardin (2002), el análisis de contenido requiere una hermenéutica controlada, basada en la inferencia de contenidos y continentes, considerando que además de descriptivo es inferencial, pues no pretende únicamente presentar frecuencias sino establecer conclusiones. De ahí que es un método científico que ofrece inferencias educativas a partir de datos preponderantemente verbales, simbólicos o comunicativos (Krippendorff, 1990).

Una vez procesada y analizada la información, los datos fueron organizados en dos dimensiones:

- a) Consecución de los estudios, dividido en tres categorías: razones de abandono/reincorporación; expectativas, e intención académicas.
- b) Aspectos académicos que contribuyen al desempeño escolar, que comprenden dos categorías: hábitos de estudio y apoyos escolares.

Consideraciones éticas

La presente investigación se realizó con rigor ético en cuanto al manejo de la información recabada, y cuidando la identidad de las instituciones y los participantes. Es por ello que se ha omitido la identidad de los participantes, así como de las instituciones educativas y los datos han sido usados solo con fines de investigación.

RESULTADOS

A continuación se presentan los principales hallazgos derivados de las entrevistas, así como de los expedientes escolares de los diez participantes, a partir de las categorías preestablecidas y el objetivo de investigación.

Todos los participantes se reincorporaron al bachillerato, después de haber dejado los estudios durante un ciclo escolar; ocho de ellos regresaron a la misma institución educativa y al mismo turno, mientras que una estudiante procede de una escuela particular y otra viene de una institución de otro país. Con estos datos advertimos que el alejamiento de las instituciones educativas, si bien sí produce una ruptura, también mantiene latente la posibilidad de regresar. Este hallazgo concuerda con los aportes de distintos investigadores (Blanco *et al.*, 2014; Weiss, 2018), quienes han coincidido en señalar que las sendas académicas de muchos jóvenes suelen estar fragmentadas y, por consiguiente, surgen los casos de estudiantes con intentos reiterados de reingreso a la educación formal.

Consecución de los estudios

A continuación se exponen las tres categorías que han sido incluidas en esta dimensión: razones de abandono/reincorporación, expectativas e intención académicas.

En torno a las *razones que originaron el abandono* de los estudios de los diez participantes, en general se encontró que han sido: por falta de interés (un hombre); reprobación de materias (tres hombres y una mujer); situación de embarazo (dos mujeres); incursión al ámbito laboral y cambio de ciudad (dos hombres), o de país (una mujer).

Las problemáticas académicas que enfrentan los alumnos por el bajo interés, y con ello las bajas calificaciones o materias reprobadas, suelen generar la desafiliación escolar de manera anticipada (Marchesi y Hernández, 2014), como refieren los siguientes alumnos:

- «No le tomé la seriedad correspondiente, ciertamente fue por holgazán [que] reprobé materias» (MBM/C).
- «Reprobé cinco materias: sentía que ya no podía y causé baja temporal» (ÁBM/C).
- «Me sentí abrumado por la escuela. Ya no me gustaba y perdí las ganas a seguir estudiando» (FBM/G).

El embarazo prematuro, como razón para la desafiliación escolar, ha generado en las alumnas sentimientos de vergüenza y malestar por la responsabilidad que implica la maternidad adelantada (Estrada-Ruiz, 2015), por ejemplo:

- «Por incomodidad. La verdad fue vergüenza de que mis compañeros me vieran embarazada» (CBM/C).
- «Porque ya no tenía sentido para qué venir, si ya tenía una responsabilidad de cuidar a mi bebé. Ya no le veía caso» (FJBM/C).

Por su parte, se evidencia un contexto socioeconómico inseguro; los acontecimientos familiares y de inestabilidad laboral, propician situaciones que poco aportan al proceso académico de los alumnos, como:

- «Mi papá salió de viaje a Ciudad Juárez por trabajo y yo lo alcancé, y estuve viviendo ahí cerca de ocho meses; ese tiempo no estudié» (JABM/G).

«Por motivos personales. Me cambié de ciudad por situaciones de mi trabajo» (JJBV/C).

«Vivía en mi país, en República Dominicana. Mi abuela falleció y me tuvieron que traer para México. Tenía mis papeles vencidos, el trámite quedó hasta noviembre. Cuando llegué acá, no me quisieron aceptar en ninguna escuela; por eso perdí ese ciclo escolar» (LBM/G).

Por otro lado, entre las *razones para la reincorporación a los estudios*, se identifican nuevamente aspectos relativos al género; en el caso de las jóvenes que tuvieron la circunstancia de embarazo, su condición de madres se distingue como un factor que favorece el esfuerzo para dar continuidad a los estudios:

«Para salir adelante. Me dio ánimos de regresar, mi bebé» (FJBM/C).

«Para prepararme para mi vida, para el futuro, ya que no me di por vencida y no quise quedarme como las mamás adolescentes: sin estudiar» (CBM/C).

Por su parte, la decisión de continuar los estudios puede estar apoyada por algunos elementos relacionados con las realidades vividas por el alumno, durante el tiempo de alejamiento del sistema educativo (De la Cruz y Matus, 2019). Así, se advierten las limitaciones de acceso al trabajo para los jóvenes de estas edades durante el tiempo que estuvieron alejados de la escuela, que incentivan el regreso a los estudios, por ejemplo:

«No me gustaba quedarme atrás de los otros chicos y, bueno, regresé y comencé trabajar en Puebla. Veía a los demás cómo se iban a la escuela y yo me iba a trabajar. Trabajo desde los 11 años, y trabajar como obrero, es matarse» (JJBV/C).

«Pues quería superarme un poquito más y no estancarme nada más en segundo año, y más que nada para tener un taller un poco más profesional» (JABM/G).

En lo que se refiere a las *expectativas académicas* de los participantes, la idea de dar continuidad a su trayecto académico se relaciona con la valoración de los beneficios de concluir el bachillerato, así como de su capacidad para desarrollar el trabajo académico. Como señalan varios investigadores (González y Valenzuela, 2016; Neuville y Frenay, 2012), el estudiante percibe cierta capacidad para lograr las metas académicas que se ha propuesto, de acuerdo con la valoración que realiza de los elementos con los que cuenta en un momento determinado.

El retorno a los estudios de bachillerato de los diez alumnos –según refieren–, propicia en ellos la motivación para la finalización de los estudios de bachillerato, en busca de mejores oportunidades laborales, por ejemplo:

«En lo personal estoy muy motivado para concluir mis estudios. Entre más preparado estés, puedes tener una mayor cantidad de ingresos y eso es una mejor calidad de vida» (ABM/C).

De igual manera, se observa un sentido de competencia para continuar a un nivel de educación superior o técnico, como se expone en los siguientes testimonios:

«Pues yo creo que ya termino el bachiller finalizando este ciclo escolar: ya no debo materias. Este año voy a aplicar para la universidad en la carrera de medicina en la BUAP; en caso de que no ingrese, pues me gustaría volver a intentar» (MBM/C).

«Terminando el bachillerato voy a estudiar Ingeniero Mecánico Automotriz. Mi meta es concluir [los estudios], y mi visión a futuro, es empezar un taller mecánico» (JABM/G).

A partir de estos testimonios, se observa en los participantes la prevalencia de expectativas académicas favorables, ya que en su mayoría, esperan concluir los estudios de bachillerato en un rango de seis meses a dos años. Esta condición se propicia por la conexión de la meta académica y la viabilidad percibida (Sepúlveda y Valdebenito, 2014; Elias y Daza, 2019), así como por su situación académica actual. En el momento de realizar la investigación, cinco de ellos estaban a punto de finalizar el sexto semestre y ocho tenían una situación académica regular, además, una participante obtuvo el mejor promedio de grupo.

Sin embargo, también se observan algunas dudas respecto de la continuidad de los estudios y el ingreso en el siguiente nivel. Esta circunstancia suele presentarse cuando los participantes no han logrado una solidez académica en su tránsito por el bachillerato y se encuentran con materias reprobadas; de igual manera en algunos casos en los que el trayecto académico por el bachillerato todavía es prolongado, según se expone en los siguientes testimonios:

«Ahorita por el tiempo que me fui, debo cuatro materias, entonces pues no creo certificar y pues yo creo que en un año más termino. Es que a mí me gustaría repetir el sexto semestre, para sentirme más segura en los estudios» (FJM/C).

«Si termino mi bachillerato (que ojalá sí), me gustaría tal vez realizar estudios de una carrera de médico forense o programación de computadoras, porque si me vuelvo a salir, ahora sí ya no creo regresar al bachiller» (MBV/C).

En cuanto a la *intención académica*, se ha tomado como base para el análisis, el modelo de conducta planeada (Ajzen, 1991), que integra la acción conductual en relación con la intencionalidad, a partir de la interconexión dinámica de tres elementos: actitud hacia la conducta (valoración subjetiva respecto del resultado esperado); control percibido (percepción de capacidades/competencias para el desempeño del comportamiento), y norma subjetiva (presión social percibida para participar en un comportamiento).

En cuanto a la *actitud hacia la conducta*, la mayoría de los participantes creen que el reingreso a los estudios ha sido un buen comienzo para continuar su trayecto académico, algo que se ha visto favorecido por la valoración subjetiva de los beneficios de la conclusión de los estudios de bachillerato. En general consideran que les permite ampliar sus conocimientos y capacidades para ser «alguien» en la vida; así como para lograr mejores oportunidades laborales y económicas, por ejemplo:

«Personalmente, estudiar creo es muy importante para [las] diferentes oportunidades que se me presenten en la vida, tanto económicamente, como el crecer personalmente, y pues tener conocimientos amplios. Es algo muy importante para mi vida» (CBM/C).

También advertimos un caso que evalúa, como un trámite, la culminación del bachillerato y percibe como de poco beneficio la continuidad de los estudios en el nivel universitario:

«Un logro de cajón, o sea: sí colgaría en mi casa mi título tal vez, pero nada más. Es como un trámite» (FBM/C).

En torno al elemento social o *norma subjetiva*, aparece un discernimiento subjetivo en los jóvenes, en el que subyace el valor positivo otorgado a la opinión de las personas importantes, principalmente a los miembros de la familia, como los referentes para la toma de

decisiones de los alumnos. Particularmente, se observa el alto valor otorgado a las opiniones del padre o de la madre, seguido por los hermanos y abuelos. Como señalan Heiny *et al.* (2019), la norma subjetiva se encuentra asociada a los trasfondos culturales, y la familia, en particular, constituye el elemento con mayor fuerza de la norma subjetiva. Así lo expresa un participante:

«Mi mamá sí se preocupó; por algo me dijo que sí entrara. Mi hermano es quien más me ayuda, me entiende y me dice que me ponga las “pilas”. Y pues más que nada, por mi hermana, para que ella no vea lo que yo hice» (MBV/C).

Además de la familia, también se advierte la valoración positiva que otorgan los participantes a la figura docente, por ejemplo:

«Mi familia y ya después los maestros. Digamos que no están muy lejanos, pero sí por importancia» (FBM/GDO).

«Su forma de ser de la profesora, me agrada; es que también –es como cuando nos enseña–, como que sí te da unos buenos ejemplos. Hay algunos maestros que sí me gusta como dan sus clases: el profesor de Química, me gusta su forma de ser, cómo enseña y explica las dudas» (MBV/C).

En cuanto al *control conductual*, con base en los datos, se observa que nueve participantes valoran positivamente la continuidad de su trayecto académico. Si bien indican que les gusta estudiar, también reconocen que les falta fortalecer algunos aspectos como: la disciplina, la constancia, la tolerancia a la presión académica y la organización del tiempo destinado a algunas responsabilidades personales y familiares, de forma proporcional a los espacios destinados a desarrollar las actividades y los compromisos académicos. Así se expone en los siguientes testimonios:

«Me gusta el estudio, tengo la motivación, y pues, nada más necesito trabajar en el razonamiento, la tolerancia y no distraerme» (JABM/GDO).

«Un tiempo estuve lejos de la escuela, y pues sé que hay algunos alumnos que de plano no regresan, y no siguen estudiando, pero no es mi caso. Siento que todo se me facilita, pero sí es práctico. ¿Cómo superarlo? Pues, yo creo que necesito trabajar más la disciplina» (JJMV/C).

«Ha sido complicado, porque cuando estoy con los estudios, también estoy con la nena. A veces estoy sentada y llega ella, y se sienta en mis piernas, y tal vez no tengo el mayor enfoque, pero lo dejo para después, cuando [ella] esté dormida. Ser constante, no perder el motivo y con un punto fijo, y pues las ganas para crecer. Me preocupa la presión y la falta de constancia, pero estoy luchando contra eso» (CBM/C).

Por su parte, también se aprecia la falta de estrategias de estudio como un aspecto que incide de manera negativa en la percepción de control de los estudiantes, como sugiere el siguiente testimonio:

«No soy como de estar, sentarme y ponerme hacer; me aburre, me estreso mucho. No tomo tiempo, porque no soy de esas personas que en verdad se meten mucho al estudio-estudio...». (MBV/C).

Aspectos académicos y su contribución al desempeño escolar

A continuación se exponen las dos categorías incluidas en esta dimensión: hábitos de estudio y apoyos escolares.

Respecto de los *hábitos de estudio*, estos involucran la forma en que se llevan a cabo las prácticas diarias en cuanto a la realización de tareas en el quehacer académico. Desde un enfoque integral en la actividad de estudiar (Martínez-Otero y Torres, 2005; Martínez-Otero, 2009), los hábitos de estudio despliegan armónicamente la inteligencia, la voluntad y los intereses del alumno (planificación, organización, esfuerzo, así como el uso de materiales de apoyo).

A continuación se exponen los testimonios de algunas de las actividades que los participantes consideran relevantes llevar a cabo regularmente y que pueden relacionarse con la generación del hábito de estudio; destacan la asistencia regular a clases, la organización del tiempo dedicado a los estudios, así como la entrega de tareas y trabajos:

«Dedico siete horas escolares y unas cuatro horas de trabajo en las tareas diarias, le ayudo a mi mamá en su local, trabajo unas dos o cuatro horas diarias; pero le dedico el resto del tiempo a mi tarea, luego me duermo hasta las doce de la noche. Me agarran las prisas, pero siempre termino haciendo todo» (LBM/GDO).

«En mi tiempo libre hago mi tarea y estudio un poco: como una hora aproximadamente, aparte del horario escolar. En algunas materias me siento con un poco más de confianza, estoy seguro de lo que digo es cuando más participo. Si faltó a clases, busco que me justifiquen mi falta y trato de ponerme al corriente» (ÁBM/C).

De igual forma, refieren la optimización del tiempo y de los recursos de apoyo (como el uso de Internet y redes sociales):

«Me enfoco en lo que tengo que leer o estudiar. Si tengo pendientes, los anoto desde días antes y me ahorro un espacio en mi día, cuando es [trabajo] en equipo. Pues sí, diría que las redes sociales son una buena herramienta para repartir el tema» (FBM/GDO).

Sin embargo, también se han identificado dificultades en algunos participantes para la comprensión de los materiales, así como la falta de seguridad en sí mismos, que inhibe su participación en clase y la consistencia respecto de las actividades.

«En algunas clases no me gusta participar; no entiendo nada en Matemáticas» (FJM/C).

Además, el desarrollo de la vida estudiantil de seis participantes, se combina con otras obligaciones del ámbito laboral y familiar, como se expone en los siguientes testimonios:

«Falta de tiempo para dedicarle al estudio. Dedico tiempo a cuidar a mi bebé. Debo cuatro materias y no creo certificar» (FJBM/C).

«Cuando se me hace tarde, pues sí ya dejo perder el día y pues me pongo a trabajar. Tengo que trabajar» (JABM/GDO).

Con base en los datos, se aprecian acciones realizadas por algunos participantes que contribuyen a su quehacer académico y que generan buenos resultados. En concordancia con Martínez-Otero y Torres (2005), en la actividad de estudiar es necesario enlazar el sentido de esfuerzo intencional del aprendizaje con el fortalecimiento intelectual del alumno. Sin embargo, al mismo tiempo se observan limitantes para la generación del hábito de estudio, que pueden relacionarse con alejamiento temporal de los estudios, así como el tener que compaginar el estudio con las responsabilidades laborales y familiares.

Frente a los *apoyos escolares*, se han contemplado aquellas acciones llevadas a cabo por los orientadores educativos, los tutores y los docentes, que de manera complementaria contribuyen al logro académico de los alumnos (Figuera *et al.*, 2015). Coincidiendo con la propuesta de Martínez-Otero (2011) sobre el quehacer académico, aquellos profesores que logran establecer un diálogo abierto, cercano y de apoyo con los estudiantes, contribuyen de forma positiva y sustancial al logro de resultados académicos y personales.

En cuanto al apoyo del equipo docente, se observa la relevancia de la atención personalizada, acorde a las necesidades de cada estudiante, como se evidencia en los siguientes testimonios:

«Cuando me salí de la escuela, me apoyaron con la información sobre las fechas para que pudiera acreditar todas las materias; también me dijeron que era posible que pudiera regresar a estudiar. Creo que los profesores se preocupan mucho por los alumnos, ven las capacidades y debilidades» (MBM/C).

«Mi tutor escolar, me ha dicho que le eche ganas a la escuela y que ¡sí se puede! Ha estado pendiente de mí en la escuela» (FJBM/C).

La generación de confianza también es percibida por la mayoría de los alumnos como un elemento sustancial, relacionado con la atención y el asesoramiento docente, el cual está inmerso en la actividad pedagógica (Álvarez, 2017; Bisquerra, 2006). Por ejemplo:

«Una maestra de Orientación que se ofreció para hablar conmigo, me ha estado brindando apoyo con pláticas, para trabajar un poco sobre mis inseguridades. Constantemente estoy luchando contra eso y, bueno, pues eso ha sido de ayuda para mí» (CBM/C).

«Algunas maestras me dicen que soy su mejor alumna, me tratan muy bien. Pido ayuda a los profesores de Matemáticas y Química, porque son las materias que más se me dificultan. Los maestros me apoyan mucho en cualquier duda que tengo, siempre me la contestan» (LBM/G).

CONCLUSIONES

Consideramos que el presente estudio aporta evidencias que posibilitan la comprensión del actuar académico de los jóvenes, con trayectos académicos discontinuos en su proceso formativo en el bachillerato, así como de aquellos elementos personales y académicos que inciden en la construcción de sus expectativas e intención de continuar con su trayecto formativo, de cara a la conclusión de los estudios de bachillerato, e incluso a la posibilidad de continuar estudios superiores. A continuación se exponen las principales conclusiones, a partir de las dimensiones y categorías de análisis.

- a. Las vivencias particulares de los participantes durante la desafiliación escolar, los condujo a la revaloración de los estudios. A su vez, se identifica que las *expectativas académicas* constituyen un elemento que se fortalece con la reincorporación a los estudios, con los buenos resultados académicos y con el avance de los semestres del nivel bachillerato; se logra entonces el involucramiento académico de este colectivo que ha vencido la desafiliación escolar. Así, emergen en la mayoría del alumnado, las expectativas de largo alcance en la continuidad de su trayecto hacia el nivel técnico o de licenciatura. Sin embargo, todavía existen casos que presentan dudas y no logran afianzar la expectativa académica.

- b. En cuanto a las intenciones académicas, en este colectivo de alumnos, se observa el vínculo entre los factores personales y contextuales implícitos en su actividad de estudiar; la mayoría otorga una valoración positiva a la continuidad académica (actitud hacia la conducta), lo cual incide en su intencionalidad. A su vez, se identifica que la familia (componente social) posee un papel sustancial en la intención del actuar académico del alumno.

No obstante, la formulación de la intención hacia la conducta académica, en algunos casos se ve afectada por la presencia de ciertos factores personales limitantes de la concreción del actuar del estudiante (control de la conducta). Entre los más significativos, se acentúa la falta de disciplina y tolerancia frente a la presión académica; así como la escasa centralidad en un objetivo para evitar distracciones, por lo que necesita fortalecerse el desarrollo constante de actividades académicas generadoras de las habilidades y destrezas del alumnado.

- c. Como principales aspectos académicos que contribuyen al desempeño escolar, se distingue que la mayoría de los participantes llevan a cabo acciones que contribuyen de manera importante a sortear las dificultades en el estudio, como por ejemplo: organización del tiempo dedicado a los estudios; asistencia y participación en clases de manera regular; cumplimiento constante de entrega de tareas, y optimización de recursos digitales. Sin embargo, en algunos casos, se observa la indecisión y falta de seguridad de los estudiantes para el óptimo desempeño académico. De modo que se requieren afianzar los apoyos escolares encaminados al fortalecimiento de hábitos de estudio.

A partir de los testimonios de los participantes, el apoyo docente involucra actividades de asesoría y ayuda académica. Entre los aspectos más destacados se hallan la confianza y el interés; encontramos que todos los participantes buscan el acercamiento con los docentes por la confianza que les generan en las asesorías, así como por el interés genuino que perciben del docente en las orientaciones y tutorías académicas.

Con base en todo lo anterior, podemos señalar que, más allá de la formulación de expectativas, la intención desempeña un papel sustancial para la consecución de los estudios en el bachillerato y, previsiblemente, para la continuidad académica hacia el nivel técnico o de licenciatura. Asimismo, los resultados evidencian la necesidad de dejar de mirar el trayecto académico como una línea que es trazada por la autoridad educativa y que el alumnado –de forma general y sin más opciones– deba seguir. Así, es indispensable pensar en la construcción flexible de diversos trayectos académicos desde la complejidad y centrar la mirada en la singular realidad académica del alumnado en el nivel bachillerato, con un sentido responsable y asumiendo que los recorridos académicos puedan presentar altos en el camino, en cualquier momento de la trayectoria.

En este mismo sentido, es primordial que la labor docente priorice la atención de las necesidades del alumnado, con la implicación de adaptarse a las particularidades y el conocimiento del estudiante (Martínez-Otero, 2011). La acción educativa del profesorado, apoyada en una perspectiva humanista (Gaeta, 2018), sitúa en el centro de la educación al alumno, para guiarlo hacia el logro académico y personal. Desde esta óptica, la labor del orientador supone una tarea de carácter personalizador en la que es fundamental el apoyo continuo, en el triple plano –preventivo, correctivo y optimizador–, cuyo objetivo central debe ser la formación integral de la persona (Martínez-Otero, 2018).

Ante la complejidad para que estas acciones lleguen a ser efectivas, consideramos prioritario que las instituciones educativas –con una visión sistémica– generen condiciones de ayuda y acompañamiento a los alumnos. Así se propiciará un mayor conocimiento de este colectivo, promoviendo la incorporación colaborativa de los padres de familia y de todo el

equipo docente y de apoyo, con la finalidad de coadyuvar, fomentar y facilitar que cada vez más jóvenes, que se encuentran en condiciones de desafiliación académica, logren el reingreso y la consecución de sus estudios.

La actividad educativa conlleva una acción que implica un compromiso de apertura responsable, orientada a favorecer tareas secuenciales, con función preventiva y optimizadora para el desarrollo del educando. En consecuencia, creemos oportuno proponer una perspectiva pedagógica diferencial, como vía coadyuvante para la atención de las particularidades de ciertos colectivos de estudiantes de bachillerato. Se trata de promover la igualdad de oportunidades académicas de los alumnos que cursan estos estudios.

Esta propuesta asume el enfoque de un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno, mediante el propósito de un estudio experimental con el ajuste del contenido y los elementos del proceso educativo, adaptados a las diferencias humanas individuales (López, Tourón y González Galán, 1991). Según García Hoz (1992), mediante la concepción pedagógica diferencial se ajusta la enseñanza a las necesidades individuales. Ello es concordante con un planteamiento educativo personalizado, cuyas exigencias prácticas se fundamentan en las necesidades y características individuales de cada educando, cuyo quehacer se manifiesta en el actuar consciente, libre y responsable del propio estudiante.

La pedagogía –ciencia *mater* de la educación– está comprometida con el despliegue de la persona, en su individualidad y sociabilidad, en una situación concreta, lo que implica promover activamente el carácter humanizador/personalizador de la educación (Martínez-Otero, 2011). La personalización de la educación ha de posibilitar la atención a los desafíos pedagógicos que se plantean en el siglo XXI, con una mirada sensible, abierta y transformadora de las realidades personales y sociales, en ocasiones verdaderamente difíciles (Martínez-Otero, 2018).

En cuanto a las limitantes del presente estudio, si bien se logró responder al objetivo planteado, se advierte la viabilidad de ahondar en la generalización, por lo que se podrían incluir a otros colectivos de alumnos para lograr una muestra más amplia y heterogénea, e incorporar a diferentes informantes del ámbito escolar y familiar. Además, indagar en torno de la relación con los pares, puede ser una línea que aporte información relevante. ■

REFERENCIAS

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.317.9673&rep=rep1&type=pdf>
- Ajzen, I. (2020). The Theory of Planned Behavior: Frequently Asked Questions. *Special Issue Article*, Wilwy Online Library. <https://doi.org/10.1002/hbe2.195>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, primera edición, 104-201. México: Editorial Paidós. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Álvarez, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35, 21-42. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/298501>

- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. España: Akal.
- Beal, S. J. y Crockett, L. J. (2010). Estudio revela un vínculo entre las esperanzas de los estudiantes con su nivel educativo. *School Activities and Adult Educational Attainment. Developmental Psychology*, 1(46), 258-265. <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037/a0017416>
<https://institutoflash786.org/2014/08/04/estudio-revela-un-vinculo-entre-las-esperanzas-de-los-estudiantes-con-su-nivel-educativo/>
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagogía y educación emocional. *Revista Estudios sobre Educación (ESE)*, 9(11), 9-25. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Orientaci%C3%B3n-psicopedag%C3%B3gica-y-educaci%C3%B3n-emocional.pdf>
- Blanco, E. (2014). Volver a la escuela: interrupción y regreso en los jóvenes de la Ciudad de México. *Estudios Sociológicos*. vol. XXXII, 96, 477-503. <https://www.redalyc.org/pdf/598/59840009001.pdf>
- Centro Asturiano de Madrid (26 feb. 2018). *Presentación de libro de Valentín Martínez-Otero., Orientación personal y familiar* (archivo de video). Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=Vpye4ncYBdY&list=UUsw_kHm9VeJjQSBWWhTwPQ&index=44&ab_channel=CentroAsturianodeMadrid
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación, en *La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO, 91-103. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- De la Cruz, G. y Matus, D. (2019). ¿Por qué regresé a la escuela? *Revista Perfiles Educativos*, XLI(165), 8-26. http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58713
- Elias, M. y Daza, L. (2019). Configuración y reconfiguración de las expectativas educativas después de la educación obligatoria: un análisis longitudinal, internacional. *Journal of Sociology of Education*, 8(3), 206-235. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/rise/article/view/4479>
- Estrada-Ruiz, M. J. (2015). Las jóvenes que desertan de la educación media: virajes y puntos de no retorno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 995-1008. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1982/633>
- Figuera, P.; Torrado, M.; Dorio, I. y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 107-123. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/220101>
- Fuster, D. (2019). Qualitative Research: Hermeneutical Phenomenological Method. *Revista de psicología educativa. Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/267>
- Gaeta, M. L. (2018). [Reseña] Orientación personal y familiar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(2), 129-132. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3295>
- González, F. (2015). *Motivación y proyectos de vida en adolescentes*. Capítulo 2, 66-90. http://tesis.luz.edu.ve/tde_arquivos/111/TDE-2017-03-27T22:10:34Z-7097/Publico/gonzalez_jose_francisco.pdf

- García Hoz, V. (1992). Cuaderno de pensamiento 8. *Simpósio de educación personalizada. Publicación del seminario «Ángel González Álvarez» de la Fundación Universitaria Española*, 9-15. http://www.fuesp.com/pdfs_revistas/cp/8/cp-8.pdf
- González, A. y Valenzuela, J. (2016). Factores motivacionales y construcción de aspiraciones de estudios universitarios: evidencia desde un contexto regional chileno. *Revista de Pedagogía*, 37, 111-137. https://www.researchgate.net/publication/304145830_Factores_motivacionales_y_construccion_de_aspiraciones_de_estudios_universitarios_Evidencia_desde_un_contexto_regional_Chileno
- Guzmán, F. R.; García, B. A.; Rodríguez, L. y Alonso, M. M. (2014). Actitud, norma subjetiva y control conductual como predictores del consumo de drogas en jóvenes de zona marginal del norte de México. *Revista Frontera Norte*, 26(51), 53-74. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722014000100003
- Heiny, J.; Ajzen, I.; Leonhäuser, I. y Schmidt, P. (2019). Intenciones para mejorar el turismo en hogares privados: explicación y efectos mediados de la experiencia empresarial. *Journal of Entrepreneurship and Innovation in Emerging Economies*, 5(2), 128-148. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2393957519858531>
- Izcara, S. (2014). Manual de investigación cualitativa. *Fontamara*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4613>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Madrid: Paidós.
- López, E.; Tourón, J. y González Galán, M.A. (1991). Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: reflexiones en torno al concepto de pedagogía diferencial. *Revista Complutense de Ciencias de la Educación*, 2(1), 83-92. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/18769>
- Marchesi, Á. y Hernández, C. (2014). *El fracaso escolar: Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial. https://books.google.com.mx/books?id=i6MmDAAAQBAJ&pg=PA57&dq=definici%C3%B3n+de+abandono+escolar+ocde&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj7-o_ivL_QAhVnrlQKHTbXDakQ6AEIJDAC#v=onepage&q=definici%C3%B3n%20de%20abandono%20escolar%20ocde&f=false
- Martínez-Otero, V. y Torres, L. (2005). Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(7), 1-8 <https://rieoei.org/RIE/article/view/2929>
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie51a03.htm>
- Martínez-Otero, V. (2011). La mirada a la persona en la educación actual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 17, 127-141. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65221619009.pdf>
- Maxwell Pephrah, O.; Cuskelly, M.; Pedersen, S. J. y Rayner, Ch. S. (2020). Aplicación de la teoría del comportamiento planificado en evaluaciones de las intenciones de los profesores hacia la práctica de la educación inclusiva: una revisión de alcance. *European Journal of Special Needs Education*, 35, 425-435. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2020.1779979>

- Morales, J. y Correa, F. (2015). Modelo de la conducta planeada para predecir la intención de continuar estudiando: un estudio con adolescentes que viven zona marginal. *Revista de Psicología*, (12)27, 78-89. <https://studylib.es/doc/4853056/modelo-de-la-conducta-planeada-para-predecir-la>
- Moya, P. (2017). Intencionalidad y representación: comprensión de estos conceptos en la gnoseología de Tomás de Aquino. *Cuadernos de teología Universidad Católica del Norte* (en línea), 9(2), 184-201. <https://revistas.ucn.cl/index.php/teologia/article/view/2491>
- Neuville, S. y Frenay, M. (2012). La persévérance des étudiants de 1er baccalauréat à la lumière du modèle expectancy-value. *Perspectives en éducation et formation*. Paris: De Boeck Supérieur, 157-175.
- Pérez-Gañán, M. y Pesántez, B. (2017). Impacto migratorio en las aspiraciones y expectativas educativas y de movilidad social de jóvenes sigseños. *Revista El Colegio de la Frontera Norte Migraciones Internacionales*, 9(2), 57-84. <https://migracionesinternacionales.colef.mx/index.php/migracionesinternacionales/article/view/242>
- Perrenoud, P. (1996). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. MORATA. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE_Perrenoud_Unidad_1.pdf
- Sánchez, A. y Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Revista Estudios sobre Educación*, 32, 1-19. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/8712>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, 43-113. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional. *Polis. Revista Latinoamericana*, 13(38), 597-620. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682014000200026&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de Caso. MORATA. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Urrutia, F. y Martín, F. (2015). El abandono escolar en el nivel secundaria: un descuido en la agenda educativa actual. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV(1), 63-74. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27035790003.pdf>
- Weiss, E. (2018). Educación media superior en Iberoamérica: aportaciones a las prácticas y políticas educativas de la región. Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *SINETICA. Revista electrónica de educación*, 51, 1-19. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINETICA/article/view/856>