



*Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación - FONIDE  
Departamento de Estudios y Desarrollo.  
División de Planificación y Presupuesto.  
Ministerio de Educación.*

---

## *Mapa de la Efectividad de la Educación Media en Chile: Factores de gestión asociados a la completación de estudios secundarios.*

Investigador Principal: Viola Espínola  
Equipo de Investigación: Jaime Balladares, Juan Pablo Claro, Edgar Valencia.  
Institución Adjudicataria: Facultad de Educación, Universidad Diego Portales  
Proyecto FONIDE N°: F511056-2010

---

**Diciembre 2011**

Información: Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo – DIPLAP. Alameda 1371, Piso 8,  
MINEDUC. Fono: 4066073. E-mail: [fonide@mineduc.cl](mailto:fonide@mineduc.cl)

**INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:**

**Inicio del Proyecto: Diciembre 2010**

**Término del Proyecto: Diciembre 2011**

**Equipo Investigación:** Viola Espínola, Jaime Balladares, Juan Pablo Claro, Edgar Valencia

**Monto adjudicado por FONIDE: \$ 16.955.720**

**Presupuesto total del proyecto: \$ 20.555.720**

**Incorporación o no de enfoque de género: No**

**Comentaristas del proyecto:** Eduardo Candia (Ministerio de Educación) y Leonardo Sepúlveda (Universidad Alberto Hurtado)

*“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC”.*

**Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.**

Información: Secretaría Técnica FONIDE.. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 4066073. E-mail: [fonide@mineduc.cl](mailto:fonide@mineduc.cl)

## ABSTRACT

La investigación analiza la deserción en la educación media (EM) en base a una tasa de completación (TC) que pone el acento en el establecimiento y en su capacidad para retener a los estudiantes hasta completar el 4° medio.

Se estudió la trayectoria de una cohorte de estudiantes entre 1° y 4° medio, la que mostró que el 71,1% de los estudiantes cursó el 4° medio en un período de 4 años más 2 por eventuales repitencias y el 28,9% no logró terminarlo en el período esperado. De los que terminaron, 56,12% lo hizo en el mismo establecimiento y 15% se cambió de establecimiento durante la EM y terminó en un establecimiento distinto de aquel en que cursó 1° medio. Los que terminan en el mismo establecimiento constituyen la cohorte estudiada.

A fin de identificar los factores de gestión escolar asociados a la capacidad de completación se realizó un estudio en profundidad en 16 liceos, 8 de Alta Completación (AC) y 8 de Baja Completación (BC), todos los cuales atienden a estudiantes de NSE bajo y medio bajo. Mediante entrevistas y grupos focales se indagó acerca de las percepciones sobre el riesgo de retiro y las prácticas de prevención de directivos, profesores y estudiantes.

En cuanto a la gestión, se encontró que la capacidad de completación está asociada a prácticas de prevención que identifican a los estudiantes en riesgo desde temprano en la trayectoria escolar y les proporcionan apoyo social y pedagógico de manera oportuna. Las estrategias de prevención más efectivas están centradas en la gestión curricular, mostrando flexibilidad para ajustar planes, programas, horarios y evaluaciones en función de las necesidades de los estudiantes en riesgo. Alternativamente, las estrategias de prevención centradas en el clima y la convivencia ofreciendo afectividad, acogida y cercanía con los estudiantes, mostraron ser de baja efectividad para retener a los estudiantes. El liderazgo aparece como un factor de gestión distintivo de la capacidad de completación, observándose en los establecimientos de AC un liderazgo distribuido que fomenta el trabajo en equipo y transmite un fuerte compromiso con el logro de los objetivos. El resultado es una gestión caracterizada por el empoderamiento del equipo directivo y por la responsabilidad compartida, que transmite confianza en las competencias y capacidades del personal para retener a los estudiantes en riesgo.

Los establecimientos de alta y baja completación muestran un perfil institucional semejante y representativo de los liceos del país, en el que se destaca como excepción de la estructura de grados. Los establecimientos AC son más frecuentemente completos, ofreciendo educación básica y educación media, lo que facilitaría la identificación y tratamiento temprano del riesgo de deserción.

La TC puede usarse como un indicador más para evaluar el desempeño de las escuelas. Es una medida que se relaciona con calidad, es un indicador sensible a las decisiones de las familias y de los estudiantes respecto a sus preferencias educacionales y fomenta la responsabilidad por los resultados. Además, es posible de modificar a través de las prácticas de gestión adecuadas.

**Palabras Claves:** Completación, Deserción, Retención, Gestión Escolar, Capacidad de Completación, Prevención de la Deserción.

# I. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

## I.1. Introducción.

La Ley de 12 años de escolaridad recoge el imperativo de asegurar la completación universal de la Educación Media (EM) y lo transforma en una obligación para el estado chileno. Sin embargo, en esta propuesta de investigación se presentan evidencias que muestran que esta obligación está lejos de ser cumplida. También se presentan evidencias que muestran que las políticas para prevenir la deserción hasta hoy han resultado poco efectivas y no guardan relación con la gravedad del problema ni con la cantidad de estudiantes que abandonarán sus estudios sin haber completado el ciclo secundario. El logro del acceso y la cobertura universal, objetivos prevalentes en la década del noventa, ya no son suficientes y es necesario avanzar hacia la completación universal de la educación media, asegurando que la totalidad de los jóvenes del país logren completar el ciclo secundario y cuenten con un certificado que hoy día es requisito indispensable no sólo para seguir estudios superiores, sino para acceder a trabajos dignos y bien remunerados.

La experiencia internacional nos muestra que las estrategias más efectivas de prevención de la deserción son aquellas que se implementan en las escuelas y tienen un foco más preventivo que remedial. También hay evidencias que muestran que la forma más efectiva de prevenir la deserción es a través de acciones coordinadas que involucren a todos los niveles educativos, del nivel central, de los administradores locales, de las escuelas y de la comunidad. Para usar este tipo de estrategia se requiere contar con herramientas analíticas e indicadores a nivel escuela, comuna y región, que entreguen información relevante para mejorar las tasas de completación. El nivel central tiene un rol fundamental en la generación y distribución de información útil para que las escuelas y los administradores locales puedan diseñar e implementar estrategias efectivas. Las escuelas, por su parte, tienen la responsabilidad central en prevenir la deserción activando mecanismos de gestión para identificar los estudiantes en riesgo tempranamente en su trayectoria escolar, desplegando e implementando estrategias y recursos para asegurar que finalicen su ciclo medio, contrarrestando tanto factores de aprendizajes como de contexto que atenten contra esta completación.

En este estudio se usará el concepto de *completación* para representar la capacidad que tiene un establecimiento para retener a un grupo determinado de estudiantes (una cohorte) en el establecimiento hasta que éstos logren completar el 4° medio. Este concepto delimita los análisis cuantitativos y cualitativos a los aspectos propios de la estructura institucional, a la organización educativa y a los aspectos de gestión de los establecimientos (factores intraescolares). El concepto de completación, referido a cada centro educativo, da lugar a una Tasa de Completación (TC) por establecimiento, la cual representa una medida longitudinal que compara cuántos estudiantes de una cohorte empiezan en 1°EM y finalizan sus estudios cursando el 4°EM en el mismo establecimiento. Esta medida nos permite identificar las características del establecimiento que contribuyen a su “capacidad de completación” o capacidad para retener a sus estudiantes hasta completar el 4° medio. Para efectos de política educativa,

este indicador pone el acento en la completación del ciclo de la educación media, lo cual debiera ser una meta prioritaria para el país en los próximos años.

Respecto a los factores intraescolares, la literatura ha identificado factores tanto educativos como de gestión de los establecimientos, que se relacionan significativamente con la capacidad de completación. La puesta en práctica de estos factores permitiría a los establecimientos identificar a los estudiantes en riesgo desde muy temprano en su trayectoria escolar, activar mecanismos de alerta temprana y tomar decisiones de prevención conducentes a que una mayoría de los alumnos logren completar la EM en el tiempo previsto (Pinkus, 2008). En Chile existen modelos de gestión escolar, pero éstos no han sido usados en cuanto a su potencial para actuar como sistemas de alerta temprana para identificar estudiantes en riesgo de retiro y desplegar prácticas de prevención desde temprano en la trayectoria escolar. Este estudio representa un avance en tanto propone una nueva forma de medir la deserción, más apropiada para identificar factores educativos y de gestión que pueden contribuir a mejorar las tasas de completación desde el nivel local y desde las escuelas.

Para efectos de los objetivos de nuestro estudio se ha construido una Tasa de Completación (TC) a nivel de establecimiento en base a los estudiantes que comienzan su ciclo de la educación media y cursan el último grado en el mismo establecimiento. La lógica de un indicador que considera sólo los estudiantes que finalizan en el mismo establecimiento y que excluye a los que terminan en un establecimiento diferente, es que permite a los sostenedores y directivos tener información relevante sobre su propia capacidad para prevenir el riesgo de retiro, retener a los estudiantes en riesgo y así hacerse responsables de que la mayoría de ellos termine el 4° medio. La TC así construida refuerza la responsabilidad por la retención de estudiantes a nivel escuela y no se diluye a través de todo el sistema, como sucede en la actualidad. Desde esta perspectiva, la responsabilidad por los logros y trayectorias educativas de los estudiantes pasa a ser un elemento clave de la gestión de cada establecimiento. Para el nivel nacional, la TC y su distribución nacional representan un instrumento clave para la macropolítica en tanto permite guiar acciones tanto a nivel de estándares de gestión como de inversión de recursos educativos para que los establecimientos mejoren la retención y completación. Se favorece de esta forma las acciones preventivas a nivel de la escuela y del sostenedor y se evita la proliferación de acciones centralizadas y compensatorias que, según la evidencia para nuestro país, la mayor parte de las veces son tardías e inefectivas.

En síntesis, se trata de un estudio sobre los factores de gestión de la escuela que contribuyen a mejorar la completación. Se enmarca en un paradigma de investigación que es incipiente en el hemisferio norte e inédito en nuestro país. El estudio busca contribuir al nivel nacional con herramientas analíticas que permitan actuar de manera preventiva y canalizar recursos y apoyos hacia los establecimientos donde el riesgo de retiro es mayor. Para los sostenedores y los directivos escolares, la información generada permitirá identificar factores tanto institucionales como de gestión escolar, con capacidad predictiva, que pueden servir de base para mejorar las tasas de completación y retención en los liceos del país. Para el nivel central, la utilización de la TC como medida de la efectividad de la EM permitirá poner el acento en la completación de la escolaridad media e identificar las regiones, comunas y liceos en las que es necesario canalizar recursos y apoyos. Asimismo, permite evaluar a los establecimientos individuales en términos de su capacidad de completación.

## I.2. Marco de Referencia

En Chile, alrededor de 50 mil niños y jóvenes, que representan cerca del 20% de la matrícula de la Educación Media (EM), abandonan cada año la escuela sin completar sus estudios (MINEDUC, 2009 a). Muchos de los que abandonan nunca completarán 12 años de escolaridad, con lo cual ven cerradas sus posibilidades de acceder a estudios de nivel post-secundario y quedan limitados a la inestabilidad de trabajos precarios en el mercado laboral informal. Según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica - CASEN (2006), la mayoría de los que abandonan la escuela pertenecen a los grupos de menores ingresos, puesto que el 76% de los que desertan provienen del 40% más pobre de los hogares.

Hacia el final de la década del 2000 se han hecho evidentes los logros en materia de eficiencia del sistema educativo, como el mayor acceso de niños y jóvenes de bajos ingresos, menos años para terminar el ciclo de EM y disminución de las tasas de repitencia. Más aún, hay evidencias de que la expansión de la matrícula ha favorecido la equidad, en tanto que el crecimiento se debe en gran medida al aumento en los tres quintiles de menores ingresos, que representan el 60% más pobre de los hogares (CASEN, 2006).

Junto a los indicadores que muestran un desarrollo positivo del sistema educativo chileno, hay indicadores que muestran cuestiones aún pendientes. Así, mientras que la tasa de deserción de la EB ha oscilado alrededor del 1,3% desde el año 2000, la tasa de deserción de la EM se ha mantenido en torno al 7,2%<sup>1</sup>. Por otra parte, si se analiza la deserción de la EM por año, se observa que ésta aumenta de manera significativa en el primero y el tercer año de la EM. Ver Gráfico 1.1.

---

<sup>1</sup> Para el Mineduc, tasa de deserción es el total de alumnos que estando en condiciones de cursar un determinado grado en el sistema escolar, no lo cursan, en relación a la matrícula teórica del siguiente grado. Se contabiliza como deserción la que ocurre durante el año escolar y también la que se produce al pasar de un año a otro.

**Gráfico 1.1: Tasa de deserción por año**



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos del MINEDUC, 2007.

De la cohorte 2001-2006 no egresaron de la EM un total de 46.565 alumnos, lo que equivale a un 18% de los estudiantes de esa cohorte (Ministerio de Educación - Minueduc, 2008), la mayoría de ellos de los grupos de menores ingresos, puesto que el 76% de los que desertan provienen del 40% más pobre de hogares (CASEN, 2006). Adicionalmente, el número de jóvenes entre 14 y 19 años que estaba fuera del sistema escolar y que no había completado la EM subió en 11 mil personas entre el 2003 y el 2005 (CASEN 2006).

**Gráfico 1.2: Tasa de abandono por edad y nivel socioeconómico (NSE).**



Fuente: V Encuesta Nacional de Juventud 2007, INJUV<sup>2</sup>.

Como se observa en el Gráfico 1.2, esta información se confirma con los datos aportados por la Quinta Encuesta Nacional de Juventud realizada por Instituto Nacional de la Juventud - INJUV, que muestran que antes de los 17 años de edad (situada dentro del rango de edad oportuna para estar cursando la EM) el 35,3% de los jóvenes del NSE más

<sup>2</sup> Encuesta aplicada en noviembre y diciembre del 2006 a jóvenes entre 15 y 29 años. El nivel socioeconómico se construye a partir de las variables de nivel educacional y ocupación de la persona que aporta el principal ingreso en el hogar, así como una batería complementaria de posesión de bienes.

bajo (E) declaró haber abandonado sus estudios, mientras que para el NSE más alto (ABC1) sólo un 1,5% declaró haber abandonado sus estudios.

### **¿Por qué completar la Educación Secundaria?**

Como ha sido demostrado por estudios recientes, el no contar con EM completa se ha convertido en uno de los factores determinantes de inequidad, siendo la educación la variable de mayor relevancia en la determinación de la desigualdad (Contreras y Gallegos, 2007). Así, la cantidad de años de educación logrados por una persona tiene repercusiones no sólo en términos de empleos e ingresos, sino también en salud, soluciones habitacionales y otros beneficios sociales e individuales. En este sentido, evidencias aportadas por innumerables estudios demuestran que a las personas que han abandonado la educación secundaria les va mucho peor en la vida adulta que a los que obtienen más educación (Hankivsky, 2008).

En lo que viene analizaremos brevemente algunos de los factores que determinan la relación entre educación y trabajo para los jóvenes que enfrentan el mercado laboral con pocos años de estudios y escasa experiencia laboral y se ven afectados por inserciones laborales de baja calidad, largos períodos de desempleo y bajas remuneraciones.

**Estudiar más o ganar menos:** existe una fuerte correlación entre el nivel educativo alcanzado por una persona y las remuneraciones que obtiene en el mercado laboral y en general, las tasas de retorno de la educación muestran que una mayor formación está asociada a mejores salarios. Durante la última década, se ha observado en los mercados una tendencia al aumento en la tasa de retorno de la terciaria y como contrapartida, una baja en los retornos de la educación primaria y secundaria. Posibles explicaciones para esta tendencia son que en la medida en que hay más personas más educadas, el precio del capital humano en el mercado laboral ha tendido a decrecer, resultando en la devaluación de los retornos de la secundaria (Cecchini, 2007). En los países de América Latina que han logrado una cobertura de la secundaria relativamente alta, dejar la escuela dos años antes de completar este ciclo acarrea pérdidas de ingreso comprendidas entre 20% y 30% (Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL, 2002). La masificación de este nivel educativo, hace bajar su “precio” y tiene como consecuencia que las personas requieren cada vez más años de educación – ya no basta con completar la EM – para obtener salarios que garanticen salir de la pobreza. Por otra parte, la demanda de nuevas capacidades y destrezas en un entorno de innovación y rápido desarrollo tecnológico, lleva al mercado laboral a remunerar mejor la mano de obra más calificada. Como resultado, hoy se necesitan algunos años de estudios post-secundarios para lograr salarios que antes se pagaban por la secundaria completa.

**Estudiar más o enfrentar largas cesantías:** desde el punto de vista económico y social, es necesario asegurar, mediante una Educación Superior (ES) de calidad, el acceso de los jóvenes a empleos de mayor productividad y, por lo tanto, a ingresos que les permitan mantenerse por encima de la línea de pobreza. Las deficiencias educativas que aquí analizamos condenan a los jóvenes al desempleo o a las ocupaciones informales y a otras de baja productividad, reproduciéndose la transmisión intergeneracional de la pobreza (CEPAL, 2008).

Cuando se comparan las tasas de desempleo juvenil según el nivel de educación alcanzado, la desocupación afecta particularmente a aquellos con educación secundaria completa. Hoy en día contar con al menos 12 años de estudios es un requisito mínimo

para acceder a empleos, pero al mismo tiempo es insuficiente, puesto que no todos los que egresan de este nivel educativo encuentran trabajo y los que lo hacen, se incorporan a los sectores de menor productividad e ingresos (Filmus et al., 2004; Weller, 2006). Los jóvenes más pobres son los más afectados por el desempleo. Alrededor de 2005, la tasa media de desempleo entre los jóvenes de 15 a 29 años pertenecientes al quintil más pobre de ingresos per cápita superaba ligeramente el 24%, porcentaje que disminuye paulatinamente hasta llegar al 6,6% entre los jóvenes del quintil más rico (CEPAL, 2007). Por otra parte, más de la mitad de los desempleados menos calificados entre 25 y 34 años de edad son desempleados de largo término (Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE, 2009).

Por un lado, en términos de años de educación formal los jóvenes tienen mayores logros educativos que sus padres, pero por otro lado tienen menos acceso al empleo (Hopenhagen, 2007). Es posible que las escasas perspectivas laborales que enfrentan los jóvenes esté entre los factores que los llevan a perder interés en la EM y finalmente a abandonar la escuela, en tanto ven escasas posibilidades reales de proseguir con estudios terciarios.

En Chile, los datos CASEN muestran que una persona sin EM completa gana un sueldo que es 23% inferior al de una persona con EM completa. A su vez, una persona con estudios superiores gana un 70% más que una que cuenta sólo con EM (CASEN 2006). Aún así, la tasa de retorno de la EM bajó de 15 a 13%, lo cual implica que las personas requieren cada vez más años de educación para obtener buenos salarios (Contreras, y Gallegos, 2007). Hoy ya no basta con completar la EM sino que se necesitan algunos años de de estudios post-secundarios para lograr salarios que antes se pagaban por la EM completa (CEPAL, 2003; Informe Comisión para la Formación Técnica, 2009). Por otra parte, se ha demostrado que los años de educación logrados por una persona es uno de los determinantes más importantes de las oportunidades para acceder a atención en salud, soluciones habitacionales y otros beneficios sociales.

En definitiva, las perspectivas laborales de los jóvenes los enfrentan a un mercado en el cual la competencia es más dura puesto que se paga menos que antes por el mismo nivel educativo, resulta más difícil encontrar trabajo y los períodos de desocupación son más prolongados. Aún así, resulta ineludible que la EM es una etapa intermedia indispensable, ya que sin EM completa los jóvenes verán esfumarse toda posibilidad de acceder a empleos y remuneraciones decentes.

Por otra parte, se estima que a lo largo de sus vidas las personas que no han completado su escolaridad representarán una carga financiera para el fisco más alta que la carga que representaría su reinserción para completar la EM, debido a los gastos en salud, servicios sociales, criminalidad, programas de empleo, capacitación laboral y baja productividad económica. Debido a los bajos salarios que ganan quienes no tienen EM completa, se estima que estas personas contribuirán menos al fisco en términos de impuestos, que lo que recibirán por concepto de subsidios, transferencias en dinero y otros beneficios. Por otra parte, el costo de invertir en la educación secundaria es menor que las inversiones en programas compensatorios para adultos, los cuales cuestan 1,5 a 5 veces el valor de 4 años de educación secundaria (Cecchini, 2007). En Chile no se conocen los costos alternativos de la deserción, lo que muestra un importante vacío de investigación.

**Políticas para completar la escolaridad en Chile:** aún ante estas evidencias, las políticas para completar la escolaridad son insuficientes y han tenido magros resultados.

Los programas que tienen como objetivo explícito la prevención de la deserción, la Beca de Apoyo a la Retención Escolar (BARE) y la Subvención Pro Retención (SPR), son programas focalizados que utilizan el Índice de Riesgo de Retiro del Alumno<sup>3</sup> (IRRA) para identificar a los establecimientos y alumnos susceptibles de recibir apoyo. La beca BARE apoya financieramente a un 2% de los estudiantes de EM que asisten a liceos focalizados y que se encuentran en riesgo de no completar la EM. Se otorga una vez al año y tiene un valor equivalente a un ingreso mínimo<sup>4</sup>. La Subvención Pro Retención (SPR), consiste en un único pago anual por alumno entre 7° de primaria y 4° de secundaria, tiene un valor que corresponde aproximadamente a una subvención por alumno y se paga directamente al sostenedor. Se asigna a un 6% de la matrícula de la secundaria, y está destinada a cubrir los gastos involucrados en la atención de estudiantes vulnerables, entendiendo que requieren un trabajo pedagógico asistido por el profesor y apoyos complementarios de asistencia social para permanecer en el establecimiento.

En cuanto a la **efectividad de estos programas**, hay estudios que muestran que los incentivos monetarios, tales como las becas, no tendrían efectos significativos en disminuir la probabilidad de abandonar el liceo (Sapelli y Torche, 2004) y tampoco contribuyen a disminuir la pobreza y la desigualdad (González Oviedo, 2007). Una evaluación del programa de becas en Chile concluyó respecto a la beca BARE que no es posible identificar efectos positivos de ésta sobre el abandono y la repitencia, sino más bien que los estudiantes que reciben la beca abandonan más que los no becarios (Dirección de Presupuesto - DIPRES, 2007)<sup>5</sup>. En cuanto a la cobertura de las becas, un estudio estimó que 15 mil becas podrían reducir la tasa de retiro en un 0,6%, y se requerirían 25 mil becas para reducir la tasa de retiro en un punto porcentual y 50 mil becas para reducirlo en aproximadamente dos puntos porcentuales (Marshall y Correa, 2001). Las becas alcanzan a un 2% de los alumnos de EM que asisten a liceos focalizados (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas - JUNAEB, 2009), las cuales son apenas suficientes para bajar la deserción en menos de un punto.

Por otra parte, la mayoría de los establecimientos que reciben la Subvención Pro-retención (SPR) han identificado entre 1 y 10 alumnos en riesgo de desertar, por lo cual estos recursos adicionales alcanzan un valor muy marginal en el presupuesto de estos sostenedores y es muy probable que las acciones pedagógicas orientadas a los alumnos vulnerables se diluyan. Adicionalmente, el uso de la SPR no es fiscalizable por el Mineduc, por lo que no es posible verificar si es que efectivamente se emplean en estrategias pedagógicas para asegurar la completación de los estudiantes en riesgo. Entre los problemas más graves de estos dos programas de prevención es que no se insertan en las actividades regulares de la escuela ni en las rutinas pedagógicas de los docentes y al no haber seguimiento de los alumnos beneficiarios desde la escuela, no se controla el riesgo de que los recursos asignados actúen como incentivos perversos, incentivando a los alumnos al ausentismo y mal rendimiento y a las escuelas a no promover a los alumnos en riesgo (MINEDUC, 2009b).

---

<sup>3</sup> Índice de Riesgo de Retiro del Alumno (IRRA) esta compuesto por los siguientes criterios: Promedio de asistencia, Promedio de notas y Sobre-edad.

<sup>4</sup> El salario mínimo de mayo de 2011 es de \$172.000, lo que equivale a US\$387.00.

<sup>5</sup> Departamento de Ingeniería Industrial (2006). Evaluación en profundidad de los programas de becas escolares de la educación básica y media: Informe Final. Santiago: Ministerio del Interior/Ministerio de Educación.

En síntesis, las medidas de política para prevenir la deserción son insuficientes y muestran un vacío en cuanto a las acciones a implementar a nivel de los establecimientos, el nivel que resulta crítico en cuanto a la instalación de sistemas de alerta temprana y a la implementación de acciones preventivas.

**Factores de la deserción escolar:** la literatura distingue entre factores externos y factores internos al sistema escolar (Espíndola, y León, 2002). Los factores extraescolares están fuertemente asociados a la situación socioeconómica y el contexto familiar de los jóvenes tales como el ingreso familiar, el embarazo adolescente en el caso de las mujeres, la disfuncionalidad familiar, el consumo de drogas, las bajas expectativas de la familia y particularmente de los padres con respecto a la educación (Comité Intersectorial de Reinserción Educativa, 2006). Entre éstos, la necesidad de trabajar para aportar ingresos a la familia es uno de los más difíciles de analizar, puesto que diversos estudios entregan información contradictoria (Santos, 2009; Sapelli, y Torche, 2004; Montero, 2007 y León, A., en: UNICEF, 2000).

Entre los factores intra escolares asociados a dificultades para la permanencia de estudiantes en el sistema educativo se han identificado factores ligados al desempeño de los estudiantes, entre los cuales los con mayor valor predictivo para estudiantes de NSE bajo y alta vulnerabilidad social son las notas en Lenguaje y Matemática, la asistencia, la repitencia y los problemas de disciplina (Balfanz, 2009a; Balfanz, 2009b; Kennely, y Monrad, 2007; Roderick, 2006). Por su valor predictivo, incluso antes de ingresar a la EM, estos factores de desempeño han sido denominados “factores de alerta temprana” puesto que, detectados y tratados a tiempo son capaces de aumentar las probabilidades de completación de manera significativa (Bridgeland, 2009; Balfanz, 2009a).

Un dato de investigación que resulta altamente relevante para nuestra investigación es que los factores intra escolares son mejores predictores de las probabilidades de deserción que las variables socioeconómicas (Pinkus, 2008). Lo que estos factores muestran es que la deserción no es una decisión de un momento, sino que es un proceso gradual de desvinculación social y académica en el que se combinan diferentes experiencias escolares que la mayor parte de las veces se arrastran desde la educación básica. Hay estudios que muestran que la repitencia tan temprana como en 3er grado de primaria ya predice una probabilidad de no terminar la secundaria. Más aún, la aparición de algunos factores de alerta en la primaria permite predecir con un 68% de seguridad cuáles estudiantes abandonarán el sistema escolar antes de completar la secundaria (Bridgeland et al., 2009). Así, la aparición de los indicadores de alerta temprana y la desvinculación gradual de los potenciales desertores da tiempo para identificarlos tempranamente, incluso desde que están en la escuela primaria, y proporcionarles el apoyo que necesitan para que completen con éxito su escolaridad (Kennely y Monrad, 2007). Muchos desertores no han sido casos irreversibles en un comienzo, sino que se trata de adolescentes esperando por una oportunidad de recibir el apoyo que necesitan para permanecer en la escuela (Left Behind in America, 2009). De ahí la importancia de registrar y monitorear los indicadores de alerta temprana en el sistema escolar.

Otra categoría de factores intra escolares que se ha visto están asociados al riesgo de deserción son factores de gestión organizacional de los establecimientos, los cuales inciden en las probabilidades de completar el ciclo. Estos corresponden a variables de la administración, gestión de pedagógica y de recursos humanos de los establecimientos. Dentro de los factores que han resultado de mayor valor predictivo, particularmente en población vulnerable, son el número de alumnos del establecimiento, el número de

alumnos por profesor y factores relacionados con las condiciones de trabajo de los docentes, como las horas de permanencia en el establecimiento y la rotación así como factores ligados a la calidad docente como la experiencia media de los docentes y factores ligados al dominio de la asignatura, entre otros (Balfanz et al, 2009; Benedetti, 2010). Estos factores inciden en la “capacidad de retención” de un establecimiento y entregan información a los sostenedores, profesores y directivos para ajustar sus decisiones de gestión conducentes a que una mayoría de sus alumnos logren completar la EM en el tiempo previsto (Pinkus, 2008). En Chile no existe un indicador basado en factores de gestión que pueda ser usado por los establecimientos como alerta temprana para mejorar las tasas de retención y completación en la EM.

**Qué sabemos sobre las políticas que resultan más efectivas:** la experiencia de países de mayor desarrollo relativo nos muestra que las políticas más efectivas para asegurar la completación se caracterizan por abordar principalmente los factores intra-escuela y desde muy temprano en la trayectoria escolar. Son políticas en las cuales la principal responsabilidad por la completación está en las escuelas y en el administrador local y en las cuales el nivel central se responsabiliza por la generación de indicadores apropiados y por la diseminación de información útil y relevante a todos los niveles del sistema. El foco de estas estrategias está en la prevención y el apoyo a estudiantes en riesgo desde la escuela (Bridgeland et. al., 2006; Balfanz, 2007; Bridgeland, 2009). La evidencia internacional sugiere que la individualización y tratamiento de los estudiantes en riesgo se realice desde el nivel local, lo que exige la desagregación de los datos por comuna y entregando información, recursos y responsabilidad a los sostenedores y escuelas para la identificación de beneficiarios, implementación de los programas y seguimiento de los resultados alcanzados (Bridgeland, 2009). En este marco de acciones descentralizadas, el papel que juega el gobierno central es clave en el aumento de la completación, comenzando por poner a disposición de sostenedores y escuelas la información estadística y los indicadores de riesgo que permiten formular metas de completación por escuela y por sostenedor, lo que permite a su vez monitorear el progreso en el cumplimiento de estas metas (Hall, 2007; Balfanz y West, 2008).

**Generación y uso de información sobre deserción:** un aspecto clave en la efectividad de las políticas en favor de la completación es informar a la comunidad educativa y a la sociedad en general sobre el problema de la deserción, cuál es su magnitud, a quiénes afecta, en cuáles regiones el problema es más severo y cuáles son las implicancias para los individuos y para el país (Balfanz et. al., 2009). Para ello es necesario levantar información confiable y precisa sobre la deserción en el país, desagregada territorialmente y hasta el nivel establecimiento. Las comunas y los liceos no pueden abordar de manera adecuada la deserción si no cuentan con la información apropiada. Asimismo, no pueden rendir cuentas sobre los resultados que obtienen si no cuentan con información oportuna y desagregada (Espínola y Claro, 2010). Para generar esta información es necesario medir la capacidad de gestión en los establecimientos, de manera de apoyar y fortalecer aquellos que presenten deficiencias en este ámbito. En Chile no se dispone de este tipo de herramientas de política.

**Discusión sobre la forma de medir la deserción escolar:** La definición ministerial sobre de la deserción corresponde al cálculo de total estimado de alumnos que estando en condiciones de cursar un determinado grado en el sistema escolar, no lo cursan, en relación a la matrícula teórica del siguiente grado. Se contabiliza como deserción la que ocurre durante el año escolar (abandono) y también la que se produce al pasar de un año

a otro. Sin embargo, esta definición presenta una serie de supuestos que pueden distorsionar los resultados como señala el estudio de Mertz y Uauy (2002), es decir, dicho cálculo supone que: la salida del sistema escolar es permanente, no existe reingreso de niños en años posteriores, la tasa de mortalidad infantil es igual a cero, los flujos migratorios son cero y no se consideran los alumnos que ingresan al sistema después del 30 de abril. Por lo tanto, todos estos elementos, más el hecho que el cálculo se realiza por grado y no por seguimiento de cohortes de estudiantes aumenta la posibilidad que se esté sobre o sub estimando la deserción.

Entre los rasgos más determinantes para distinguir los conceptos de deserción y completación que justifica el uso del TC para fines de política educativa nos permite establecer relaciones con factores internos del sistema escolar que permiten la implementación de estrategias preventivas desde la política hasta la gestión en la escuela. Además, se puede considerar las medidas tomadas en torno al problema de la deserción como acciones que se ejecutan ex post, en cambio, la TC al ser registrada a lo largo de la trayectoria, permite tomar decisiones ex ante y por lo tanto, permite la prevención inmediata. La Tabla 1.1 muestra estas y otras diferencias en mayor detalle.

**Tabla 1.1: Diferencias entre los conceptos de deserción y completación**

Deserción	Completación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se construye a nivel de sistema.</li> <li>• Pesquisa a los estudiantes por todo el sistema, en un momento de su paso por la EM.</li> <li>• Es el sistema educativo el que retiene.</li> <li>• El cálculo de la pérdida de estudiantes es poco preciso dado los supuestos del modelo de cálculo.</li> <li>• Responsabilidad difusa entre los niveles del sistema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se construye a nivel escuela/sostenedor</li> <li>• Pesquisa a los estudiantes dentro de su establecimiento, a lo largo de su trayectoria.</li> <li>• Es el establecimiento el que retiene.</li> <li>• Información precisa, con escaso margen de error. No existe ventana de pérdida.</li> </ul> <p>Responsabilidad centrada en el establecimiento.</p>

Fuente: Elaboración propia

La más importante diferencia tiene que ver con que mientras la deserción es una medida de corte transversal que recoge la información en un momento en el tiempo, la tasa de completación es una medida de cohorte, que refleja el flujo a lo largo de una trayectoria de escolarización hasta el término de la misma.

Aún cuando la deserción y la tasa de completación son medidas distintas, Balfanz y Legters (2004) señalan que las tasas de completación bajas y sostenidas en el tiempo pueden indicar tasas de deserción significativas. La tasa de completación a nivel de establecimiento permitirá realizar estimaciones de completación a nivel de comuna y región. Esta información puede utilizarse para informar la capacidad de retención del sistema educacional en todos los niveles de la administración.

### **Planteamiento del problema y foco del estudio.**

Según la evidencia recogida a nivel internacional, la baja capacidad de completación se relaciona más estrechamente con factores de gestión escolar que con factores

socioeconómicos. En Chile no existen indicadores de gestión que puedan ser usados como alerta temprana para mejorar las tasas de retención y completación en la EM. Esta investigación busca contribuir con algunas de las herramientas analíticas que se requieren para actuar de manera preventiva y canalizar recursos e implementar estrategias en los establecimientos que contribuyan a mejorar su capacidad de retención y completación.

Los factores asociados a la “Completación” tienen una estrecha relación con algunas variables de la “Deserción”. Aún cuando ambos conceptos se relacionan con la retención escolar, la información que entregan sobre el sistema y sobre los establecimientos los hace diferentes. Como indicador de nivel macro, la deserción apunta a una situación del sistema escolar y pone el peso de la responsabilidad por la deserción en el sistema. Por su parte, la completación es un indicador micro que apunta al establecimiento y pone el peso de la responsabilidad en las escuelas, en sus directivos y sostenedores. De esta manera, al abordar en el estudio el problema desde la completación, focalizamos la indagación en las acciones y prácticas escolares que administran y promueven los propios establecimientos para lograr que sus estudiantes completen el 4° medio.

A fin de que las estrategias para mejorar las tasas de completación sean efectivas, es fundamental identificar con precisión los factores intraescolares asociados al rezago y a la repetición, que permitan a los administradores locales y a las escuelas realizar acciones preventivas y al nivel central, implementar políticas que mejoren el ritmo de progresión de cada cohorte y su retención dentro del sistema.

El primer paso para avanzar hacia la implementación de estrategias más efectivas de completación y prevención de la deserción, es contar con información y con herramientas analíticas de alta capacidad predictiva para examinar las características de los establecimientos con bajas tasas de completación y de las comunas y regiones en las que éstos se ubican.

La medición de la deserción mediante indicadores de corte transversal que se usan actualmente esconde la envergadura del problema de la deserción en nuestro país y las tasas de deserción anuales que se manejan han llevado a una cierta complacencia respecto a la cantidad de adolescentes y jóvenes que no terminan sus estudios secundarios. Es por esto que consideramos que la información que busca producir esta investigación, que pone el foco en la completación más que en la deserción y que busca generar indicadores longitudinales de alto valor predictivo, permite avanzar en la dirección de crear conciencia respecto a la gravedad del problema y asimismo, entregar herramientas para el diseño e implementación de políticas y prácticas más efectivas para el nivel central, los sostenedores y las escuelas.

## **II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **II.1. Objetivos**

#### **Objetivo General.**

Analizar el fenómeno de la completación de estudios secundarios en Chile con el propósito de identificar factores de gestión escolar que contribuyan a la retención de sus estudiantes.

#### **Objetivos Específicos.**

1. Identificar factores de gestión escolar que sirvan para el diseño de estrategias de prevención para el nivel local y las escuelas
2. Construir las tasas de completación (TC) de la educación media de los establecimientos del país.
3. Estudiar la asociación entre la TC con factores de riesgo del alumno, características institucionales, de eficiencia interna y factores de gestión del establecimiento.
4. Caracterizar las regiones y comunas del país según la capacidad de completación promedio de sus establecimientos y su distribución geográfica.

### **I.1. Diseño metodológico**

Para alcanzar los objetivos de la investigación se utilizó un diseño metodológico mixto en el que se usaron metodologías cuantitativas y cualitativas y se llevaron a cabo tres estudios diferentes, los que se trabajaron de manera complementaria. Un primer estudio, de tipo eminentemente cuantitativo y denominado “Comportamiento de las Tasas de Completación en los liceos de Chile”, entrega estimaciones de completación a nivel nacional y estudia el vínculo entre la completación y factores de riesgo del alumno y variables del establecimiento, incluyendo algunas variables de gestión escolar tomadas del SNEDD.

Un segundo estudio, denominado “Distribución territorial de la completación por región y por comuna”, se realizó utilizando metodologías propias de los sistemas georeferenciados. En este estudio se presenta un mapa de la completación y de la oferta de educación media en el país y se representa geográficamente la información sobre la capacidad de completación de los establecimientos por región y por comuna.

Finalmente, un tercer estudio, llamado “Factores de gestión escolar asociados a la compleción de estudios en la región metropolitana”, utilizó una metodología principalmente cualitativa y en éste se presentan los factores institucionales y de gestión que se asocian a la capacidad de completación en establecimientos que atienden a estudiantes de alto grado de vulnerabilidad. Para recoger la información se emplearon entrevistas y grupos focales en una muestra intencionada de 16 establecimientos, 8 de Alta Completación y 8 de Baja Completación, para comparar percepciones y prácticas asociadas a la completación de la educación media. Este último estudio constituye el corazón de la investigación y el que aporta más novedad en el campo de la investigación

sobre la deserción en la EM, en cuanto al paradigma conceptual desde el cual se analizan los datos y en cuanto a la información inédita que entrega.

### II.1.1. Estudio cuantitativo: Comportamiento de las tasas de completación en los liceos de Chile

**Universo / Sujetos:** Para el cálculo de las tasas de completación y su vinculación con variables de los estudiantes y de los establecimientos se utilizaron dos grandes fuentes de datos, que se presentan a continuación:

- **Base de datos Matrícula Mineduc para la Muestra:** se consolidó una base de datos construida a partir de la matrícula de alumnos de la misma cohorte en 4 años distintos (2005, 2008, 2009 y 2010). Estos datos consideraron sólo a aquellos alumnos registrados en el año 2005 como estudiantes del 1° año de Enseñanza Media. Así, fue posible contar con un número de 31.943 estudiantes para los análisis.
- **Bases de datos para cálculo de Tasa de Completación:** con el fin de asociar las distintas variables de los estudiantes y de los establecimientos y sus tasas de completación, se construyó una base de datos desde distintas fuentes tales como el del Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento (IVE) (2005), los datos del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño SNED (2004-2005 y 2006-2007), y la información proporcionada desde los datos del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE 2005)<sup>6</sup>.

**Plan de Análisis:** El plan de análisis comprende dos procesos: (i) la construcción de la tasa de completación y (ii) el análisis de factores asociados.

**(i).- Construcción de la tasa de completación:** Para determinar las tasas de completación de los establecimientos de educación media del país (objetivo 2), se empleó información individual de los alumnos en sus escuelas. Se identificó a cada estudiante asociado al establecimiento en el que comenzó su enseñanza media a partir de la base de matrícula del año seleccionado (2005). Luego, a nivel individual de alumno también, se comparó el establecimiento de origen con el de término de la enseñanza media (cuatro a seis años después, 2008, 2009, 2010). Con ello es posible determinar para cada establecimiento disponible en la base de datos el porcentaje de alumnos que completan sus estudios en el mismo establecimiento en el que ingresaron a la EM.

La tasa de completación [1] se calculó dividiendo el número de estudiantes matriculados en 4° medio (año 2) por el número de matriculados en 1° medio cuatro años antes (año 1). En otras palabras se siguió a una misma cohorte de manera longitudinal durante 4 años en total. Junto con esto, se buscó al resto de alumnos que no completaron en el tiempo correspondiente, añadiéndole dos años de gracia, siguiendo los principios de la literatura

---

<sup>6</sup> A pesar de haber verificado su existencia y disponibilidad al momento de la propuesta, no todas las bases de datos estuvieron disponibles para los análisis realizados limitando la riqueza de los análisis. Un ejemplo es la información individual del Índice de Riesgo de Retiro del Alumno (IRRA) y la información desagregada por indicador del SNED.

en ese sentido (Haney, 2001; de Cos, 2005; National High School Center, 2007). Usando las bases de matrícula de estudiantes en el año 1 y de licenciados en Enseñanza Media en el año 2, esta tasa se calculará de la siguiente forma (ver Sintaxis detallada del trabajo de los datos en el Anexo 2):

$$TC_{rbd} = \frac{N(T1)_{rbd}}{N(T2)_{rbd}} \quad [1].$$

Según la fórmula, la tasa de completación de un establecimiento, está expresada en función del cociente entre: el número de alumnos de una misma cohorte que cursa EM entre 1° a 4° medio considerando dos años de gracia y el tamaño de la cohorte de estudiantes de 1° medio (en el denominador) (tiempo 2).

Es decir, la Tasa de completación (TC) es una proporción que refleja el porcentaje de alumnos que, matriculados en primero medio, terminan su cuarto año medio cursando en el mismo establecimiento. En virtud de esta forma de cálculo, la tasa de completación puede ser presentada por porcentajes o categorizada de acuerdo a ciertos umbrales definidos por criterios teóricos o prácticos o en grupos equivalentes (cuartiles o quintiles por ejemplo) para posteriores análisis. Adicionalmente, esta tasa puede ser desagregada a nivel comunal y regional.

A nivel de estudiante, junto con la completación es posible además determinar otras posibles estados al cabo de 4 (+2) años. Estos estados son 1) Termina EM en otro establecimiento, 2) Se encuentra en Educación de Adultos, 3) Fuera del sistema.

La categoría "*Termina EM en otro establecimiento*" reúne a todos los estudiantes que habiendo completado la EM al cabo de 4(+2) años, lo hacen en un establecimiento distinto al de 1° año. Estos casos son foco de un análisis especial posteriormente en este capítulo. La categoría "*se encuentra en Educación de Adultos*" considera aquellos estudiantes que se encuentran terminado Educación Media en modalidades de educación para adultos. Finalmente, la categoría "*Fuera del sistema*" considera a todos los alumnos registrados en 2005 que no se encuentran a los 4(+2) años en un establecimiento educacional, sea de educación regular o de adultos. Estos alumnos podrían ser catalogados como en deserción.

**(ii).- Análisis de factores asociados:** En una etapa posterior se realizaron análisis estadísticos para estudiar en profundidad la tasa de completación de los establecimientos educacionales y su relación con factores asociados, según se señala en el objetivo 3, tales como antecedentes de riesgo del alumno, características institucionales y de eficiencia interna de los establecimientos incluyendo variables de gestión. Para ello se usaron técnicas de estadística descriptiva como promedios, frecuencias, tablas de contingencia, y de estadística inferencial: correlaciones.

Los resultados levantados en este estudio cuantitativo están organizados en 3 partes: (i) Comportamiento de la TC en el país; (ii) Comportamiento de estudiantes que terminan en un establecimiento distinto (movilidad) en el periodo estudiado.; y (iii) Factores asociados a la tasa de completación.

## II.1.2. Estudio georeferenciado: Mapa territorializado de la completación

Para la construcción del mapa de la completación en Chile (objetivo 4) se trabajó en base al software ArcGis versión 9.3. Se añadieron al software los resultados obtenidos en la fase cuantitativa analizada en este informe. Estos resultados en síntesis, permiten evidenciar la proporción de alumnos que ingresa y termina (o no), su etapa de Enseñanza Media en un mismo establecimiento. De este modo, mayores porcentajes implican una mayor tasa de completación del establecimiento (y para este efecto a niveles comunales) y un menor porcentaje se asocia a una baja tasa de completación de los alumnos. A partir de una base de datos proporcionada por el MINEDUC que contenía la matrícula de todos los establecimientos educacionales del país en 2005, 2008 2009 y 2010 se construyó la tasa de completación por establecimiento educacional de la cohorte 2005, permitiendo dos años de gracia para identificar a un alumno matriculado en 4to medio en cada establecimiento, más detalles en el Plan de Análisis para el cálculo de la TC.

Con el fin de estimar los resultados comunales, se promediaron los resultados de todos los establecimientos presentes en una comuna. En otras palabras, la tasa de completación, presenta una media entre todos los establecimientos municipales y particulares subvencionados de una comuna. Es importante consignar que no se consideró el peso relativo del número de matrícula por establecimiento, es decir, se consideró cada escuela y su puntaje como una unidad independiente. Esto obedece a que la tasa de completación calculado para cada establecimiento, incorpora esta varianza gracias a los porcentajes a partir de los cuales fue estimado.

Para la elaboración del mapa se agregaron las Tasas de Completación a nivel comunal al modelo de Información Geográfica con el que se trabajó a nivel nacional y fue posible estimar un promedio simple asociado a las tasas de completación de cada comuna del país.

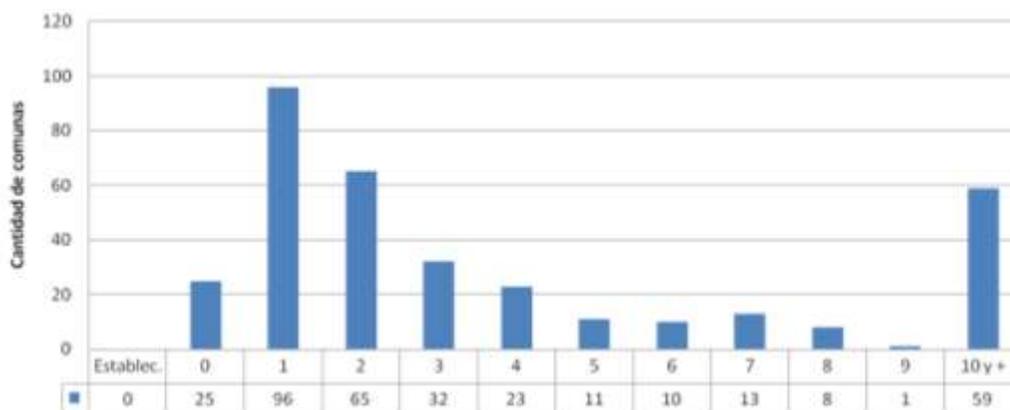
**Análisis de la oferta por comuna:** En las 318 comunas analizadas, que ofrecen Enseñanza Media, hay un total de 2383 establecimientos. Esto implica un promedio de 6,9 establecimientos por comuna. La oferta comunal es dispar entre ellas. Por ejemplo, existen 96 comunas a nivel nacional que sólo ofrecen un establecimiento en Enseñanza Media, mientras otras como Santiago (72), La Florida (68) y Puente Alto (65) superan los 60 establecimientos en la oferta. Excluyendo los colegios Particulares Pagados el cuadro resumen de establecimientos por comuna sería la siguiente:

**Cuadro 2.1: Número de establecimientos y cantidad de comunas**

Número de establecimientos	Cantidad de comunas
0 establecimiento	25 comunas
1 establecimiento	96 comunas
2 establecimientos	65 comunas
3 establecimientos	32 comunas
4 establecimientos	23 comunas
5 establecimientos	11 comunas
6 establecimientos	10 comunas
7 establecimientos	13 comunas
8 establecimientos	8 comunas
9 establecimientos	1 comunas
10 y + establecimientos	59 comunas

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de matrícula 2005-2010.

**Gráfico 2.1. Número de establecimientos y cantidad de comunas**



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de matrícula 2005-2010.

**Procedimiento:** En Para el desarrollo del mapa se trabajó en base a 318 de las 346 comunas que existen en nuestro país. Se dejaron fuera 28 comunas, por las razones que se enumeran a continuación.

1. Comunas que no ofrecen establecimientos en el nivel de Enseñanza Media. Esto ocurre para un total de 26 comunas. Esto representa a un 7,5% del total nacional de comunas. Estas comunas se ubican por lo general en sectores rurales y contemplan una muy baja población. El promedio de habitantes en estas 25 comunas alcanza los 2322 habitantes. El promedio nacional de habitantes por comuna es de cerca de 46242 habitantes.
2. Comunas donde no fue posible calcular los datos de TC, por la pérdida de datos en alguno de los años de cohorte. Esto corresponde a 2 comunas (Olivar y Ñiquén).

3. Se eliminaron los establecimientos de dependencia Particular Pagada como se señaló en el plan de análisis, porque atienden una escasa población de estudiantes en riesgo, tienen las más altas TC y además hay sólo 77 comunas a nivel nacional que tienen este tipo de dependencia, en su mayoría comunas con una alta concentración de población, de tal manera que no resulta del todo representativo para las distintas comunas a nivel nacional, por lo tanto, podrían distorsionar los promedios territoriales de algunas comunas.

Así, se estimaron distintos promedios a nivel comunal:

- Un promedio general con todos los establecimientos de las 318 comunas del país.
- Un promedio diferenciado según la dependencia de cada establecimiento.

### **II.1.3. Estudio cualitativo: Factores de gestión escolar asociados a la completación de estudios en la Región Metropolitana**

El estudio cualitativo responde al objetivo 1. En éste se buscó profundizar en la comprensión de los factores institucionales y de gestión asociados al retiro y retención de alumnos en establecimientos que atienden a estudiantes vulnerables. Se recogió información a partir de entrevistas y grupos focales con directivos, profesores y estudiantes de 16 establecimientos, 8 de Alta Completación (AC) y 8 de Baja Completación (BC), de Educación Media en la Región Metropolitana. Los establecimientos de la muestra fueron seleccionados a partir de los resultados de los análisis cuantitativos anteriormente descritos. El propósito del análisis es realizar una comparación de carácter descriptivo entre establecimientos AC y BC y no busca establecer generalizaciones o representatividad de las respuestas.

Los datos así recogidos fueron analizados mediante los principios que guían la Teoría Fundada (Strauss y Corbin, 1990; Glaser y Strauss, 1967), de tal forma de acceder a aspectos de la gestión escolar que están bajo el control de la escuela y que podrían explicar altas o bajas tasas de completación de los establecimientos según el discurso de los actores. Esta aproximación exploratoria permitió la identificación de otras posibles variables de gestión escolar involucradas en la prevención de la deserción y en la retención de estudiantes en riesgo de retiro mas allá de la información contenida en las bases de datos.

Para asegurar la rigurosidad de los resultados obtenidos se trianguló de información (entre distintos actores, distintos métodos de recolección, distintos establecimientos). Finalmente se organizaron las respuestas de los sujetos en percepciones acerca del riesgo de retiro y en prácticas de gestión asociadas a la prevención del riesgo. Las prácticas fueron organizadas en función de las áreas de gestión del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar del MINEDUC.

**Plan de muestreo:** Como primer criterio de selección, se ordenaron jerárquicamente los establecimientos con EM en base a su tasa de completación, privilegiando centros educativos con estudiantes de GSE bajo y medio bajo. A continuación se seleccionaron 8 establecimientos con las tasas de completación más altas pertenecientes a la Región Metropolitana.

Como resultado de la primera selección quedaron en los primeros lugares varios Liceos Emblemáticos, los que fueron eliminados por considerarse poco representativos de la gestión de los establecimientos de EM del país. Luego se eliminaron los establecimientos particulares pagados de la lista jerarquizada, en función de su baja representatividad en relación a los establecimientos subvencionados que atienden a estudiantes de Grupos Socioeconómicos bajos en el país.

De este grupo se seleccionó para el grupo de Alta Completación aquellos con una tasa de completación superior al 70%, que corresponden al primer cuartil de TC más alto y para los de Baja Completación aquellos que tuvieran tasas de completación inferiores al 40% y que pertenecieran al último cuartil. En total, se contó con 16 establecimientos, 8 de Alta Completación y 8 de Baja Completación para fines de comparación descriptiva.

**Contacto y fuentes de información:** Las 16 escuelas de la muestra fueron contactadas enviando en primer lugar una carta de presentación de este estudio por el MINEDUC. Luego el equipo de investigación estableció contacto llamando telefónicamente al director de cada establecimiento comprometiéndolo su participación o la del Jefe de UTP (o cargo similar). Para la selección de los actores para los grupos focales y entrevistas de alumno se utilizó la técnica del muestreo de avalancha, el cual se caracteriza por pedir a ciertos informantes (Directores y Jefes de UTP) que recomienden posibles participantes. Este tipo de muestreo permite por una parte acceder de manera más directa al fenómeno específico que se quiere investigar (en este caso, alumnos que teniendo altas probabilidades de deserción, no lo hacen y se mantienen en la escuela). Por otra parte, permite una mejor relación de confianza entre el entrevistado y el equipo investigador.

**Instrumentos de levantamiento de la información:** La información se recolectó por medio de entrevistas semi-estructuradas, grupos focales y entrevistas en profundidad. Una síntesis de los participantes y los medios de recolección de información se presentan en la Tabla 2.2.

**Tabla 2.2: Distribución de participantes en la recolección de información**

Participante	Instrumento	Establecimientos	N
Directores, Jefes UTP	Entrevista semi-estructurada	16	16
Profesores	Grupos Focales	1	6
Alumnos	Entrevista en profundidad	5	5

Fuente: Elaboración propia

Los temas abordados en las entrevistas y grupos focales se relacionan con aspectos asociados a la gestión y prevención del riesgo tales como: las expectativas respecto del futuro académico y/o laboral de los estudiantes del colegio; las causas educativas atribuidas al retiro de un estudiante; identificación del riesgo de retiro en la trayectoria escolar; momento en la trayectoria escolar en que se detecta el riesgo; prácticas que realiza la escuela para evitar el retiro; razones que la escuela da para no intervenir; indicadores educativos que mejor predicen el retiro de un estudiante; estrategias educativas (ej. reforzamiento escolar) para alumnos en riesgo; existencia y uso de redes de apoyo y sugerencias a escuelas con alta deserción. Las preguntas específicas que aborda cada instrumento se presentan en el Anexo 4 y los temas abordados se describen con mayor detalle en el Anexo 8.

### **III. RESULTADOS**

En la primera sección se detalla los resultados del estudio cuantitativo sobre el comportamiento de la tasa de completación en los liceos de Chile (objetivos 2 y 3), adicionalmente, se presenta un análisis con los resultados obtenidos de los estudiantes no hallados en las bases oficiales. La segunda sección da cuenta de los resultados del estudio de la distribución territorial de las tasas de completación (objetivo 4) y la tercera da cuenta de los resultados del estudio cualitativo sobre los factores de gestión escolar asociados a la completación de estudios en la Región Metropolitana (objetivo 1).

#### **III.1. Comportamiento de la TC en los Liceos de Chile**

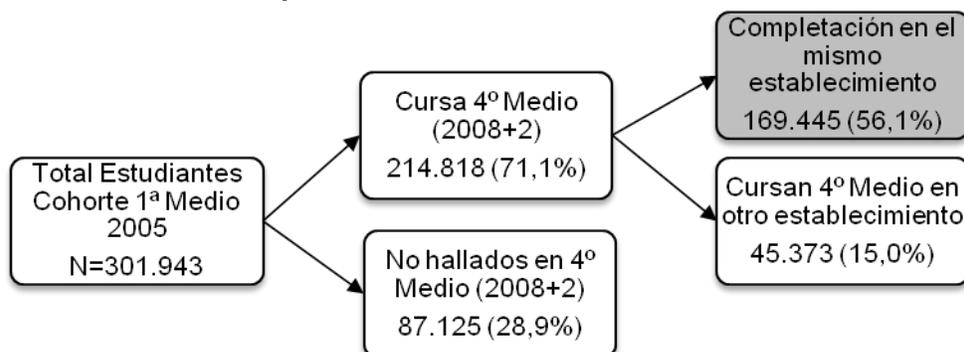
Los resultados que aquí se presentan corresponden al estudio cuantitativo y se organizan en 3 partes: (i) Comportamiento de la TC en el país; (ii) Comportamiento de estudiantes que terminan en un establecimiento distinto (movilidad) en el periodo esperado (4+2); y (iii) Factores asociados a la tasa de completación.

La primera parte da cuenta de la construcción de las Tasas de Completación (TC) por establecimiento a partir de los datos individuales de los alumnos que inician su Enseñanza Media (EM) en el establecimiento y aquellos matriculados en su último grado de EM al cabo de cuatro años (con dos de gracia). Los resultados obtenidos corresponden a los promedios regionales y nacional. La segunda parte analiza el comportamiento de los estudiantes que terminan la EM en un establecimiento distinto de aquel en el que se matricularon en 1° medio (movilidad). La tercera parte presenta el comportamiento de la TC en función de factores asociados pertenecientes al estudiante, al establecimiento y algunos factores de gestión.

##### **III.1.1. Comportamiento de la TC a nivel nacional**

**Comportamiento de la TC a nivel nacional:** En la figura 3.1, se presenta la trayectoria del total de estudiantes de la cohorte 2005 y su estado al final en 4(+2) años. Al respecto, los resultados de seguimiento de la cohorte consignaron que el 71,1% de los estudiantes cursaron cuarto medio durante el periodo de estudio (2008+2) y el 28,9% no estaban cursando cuarto medio en dicho periodo.

**Figura 3.1: Trayectoria de los estudiantes de la Cohorte 2005 que han cursado 4º medio. Tasa de completación nacional.**



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de matrícula 2005-2010.

Del grupo que cursa cuarto medio durante el año 2008+2 (71,1%), el porcentaje sobre el total de la cohorte 2005 que lo hace en el mismo establecimiento corresponde a un 56,1% y el 15% corresponde a los estudiantes que cursaron el 4º medio en un establecimiento distinto del cual cursaron 1º medio. Por lo tanto, para efectos del estudio la TC nacional para la cohorte 2005 corresponde al 56,1%.

### **III.1.2. Comportamiento de estudiantes que terminan en un establecimiento distinto (movilidad) en el periodo estudiado.**

En esta sección se analiza la trayectoria educativa de los estudiantes que no se encontraron cursando su cuarto año medio en el mismo establecimiento durante el periodo esperado (2008+2). Las preguntas a abordar a partir de las bases de datos disponibles, son: En primer lugar, indagar qué pasó con los estudiantes que no fueron hallados durante el periodo esperado en cuarto medio (2008+2) en el sistema regular. Esto implica determinar los casos de tres o más años de repitencia, ingreso a la educación de adultos (sistema no regular) y aquellos que abandonaron el sistema (potenciales desertores). En segundo lugar, el análisis más importante por la implicancia sobre la capacidad y limitaciones de los factores de gestión para mejorar la retención, es determinar las trayectorias de movilidad de los estudiantes que finalizaron cuarto medio en el periodo esperado pero en un establecimiento distinto.

En el cuadro 3.2 se presentan desagregados los resultados sobre trayectoria de los estudiantes de la cohorte 2005 en el periodo esperado (2008+2): para los estudiantes que completaron en el mismo establecimiento, los que cursaron en otro establecimiento y los que no fueron hallados cursando cuarto medio. Al observar con más detalle la trayectoria del grupo de “no hallados”, los resultados de seguimiento en las bases ministeriales nos mostraron que un 4,93% tuvo un retraso superior a dos años en el periodo de estudio, y por tanto, se encontraban aún sin cursar cuarto medio, lo que para efecto de la metodología de cálculo de la TC, éstos no han completado a pesar que se encuentren aún en el mismo establecimiento de origen. Además, un 11% de los alumnos fue encontrado en la educación de adultos y para un 12,8% de alumnos no se obtuvo información, es decir, potencialmente abandonaron o desertaron del sistema educativo.

**Cuadro 3.2: Estado en 2010 de la cohorte 2005.**

Trayectoria		Frecuencia	Porcentaje
Cursan 4º Medio 2008+2 (71,1%)	Completa en el mismo establecimiento	169.445	56.12%
	Cursan 4to EM en otro establecimiento	45.373	15.03%
No cursan 4º Medio en período esperado (28,9%)	Retrasado en educación regular	14.871	4.93%
	Retrasado en educación de adultos	33.428	11.07%
	Fuera del sistema	38.826	12.86%
<b>Total</b>		<b>301.943</b>	<b>100.00%</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de matrícula 2005-2010.

Estos datos ponen de manifiesto las distintas rutas que siguen los estudiantes al salir de establecimiento de origen durante la EM. En lo que sigue interesa profundizar en el 15.03% que se cambia de establecimiento, porque pone el foco en aspectos del establecimiento que pueden ser comparados entre sí. Para ello se utilizaron tablas de contingencia como técnica de análisis de datos.

En primer lugar estudiamos el cambio de establecimiento según el entorno rural o urbano. El total de alumnos en entorno rural al comenzar primero medio representan un 4,5% en 2005. Hemos desestimado a estos alumnos de los siguientes análisis debido a su pequeña proporción respecto del total y limpiar las potenciales influencias de las otras variables analizadas. Solo queremos precisar dos aspectos del comportamiento de los alumnos de establecimientos rurales. En este tipo de establecimientos los alumnos completan la enseñanza media en el mismo establecimiento en menor medida que alumnos de establecimientos urbanos, tal como lo refleja en siguiente cuadro.

**Cuadro 3.3: Completación por tipo de entorno.**

	Urbano	Rural	Total	Total
Completa	56,4%	49,6%	56,1%	169445

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de matrícula 2005-2010.

En segundo lugar, los alumnos que parten su enseñanza media en establecimientos rurales y se cambian, típicamente lo hacen a establecimientos urbanos (89,6%).

**Cuadro 3.4: Cambio de Entorno entre 1 EM 2005 y Último Grado 2008 - 2010**

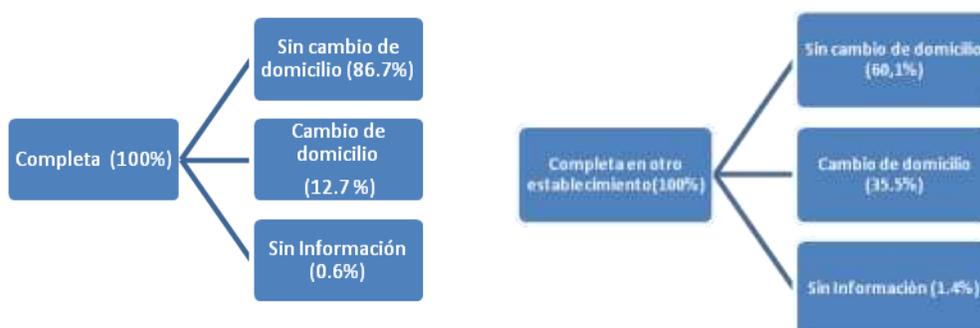
Entorno 1 EM	Entorno último grado		
	Urbano	Rural	Total
Urbano	38609	1768	40377
	95,6%	4,4%	100,0%
Rural	1519	220	1739
	87,3%	12,7%	100,0%
<b>Total</b>	40128	1988	42116
	95,3%	4,7%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de matrícula 2005-2010.

Para los siguientes análisis el total de alumnos considerados corresponde al número de alumnos que se mueven entre escuelas urbanas que corresponde a un total de 38.609 estudiantes.

Cambio de domicilio: En relación con el cambio de domicilio de los alumnos de Enseñanza Media, es posible afirmar que la mayor proporción de estudiantes tiende a permanecer en su domicilio durante sus estudios secundarios. Este elemento, evidentemente está asociado a una mayor completación en el mismo establecimiento.

**Cuadro 3.5: Completación y cambio de domicilio**



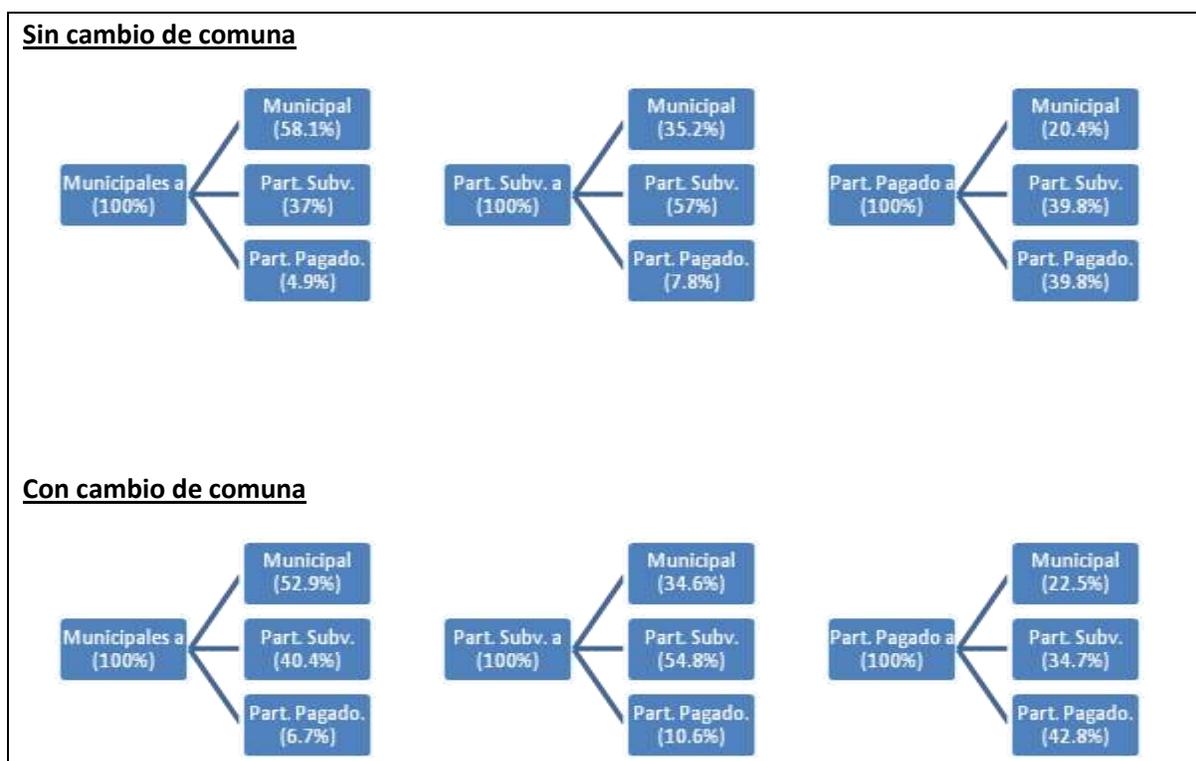
Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de matrícula 2005-2010.

Del grupo de estudiantes que completa en su Liceo, un 12,7% se cambió en algún momento de domicilio sin alterar su lugar de estudio. Un tercio de aquellos estudiantes que completan en otro establecimiento, se cambia de domicilio. No obstante, el 60,1% de aquellos que se cambian de Liceo no lo hacen por una razón de cambio de domicilio.

También resulta interesante saber en qué medida los cambios de establecimientos están asociados a cambios en la comuna del establecimiento y a cambios de región del establecimiento. El cambio de comuna del establecimiento entre quienes completan estudios en distinto establecimiento durante la enseñanza media es de 48,3%. En el caso de cambio de región, los alumnos que cambian de establecimiento en enseñanza media lo hacen moviéndose de región en un 11,6% de los casos.

Cambio de Dependencia: Otro aspecto considerado en estos análisis es revisar patrones de cambio de establecimiento durante la enseñanza media caracterizados por cambios de dependencia (Ver Cuadro 3.8).

**Cuadro 3.8: Completación y cambio de dependencia**



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de matrícula 2005-2010.

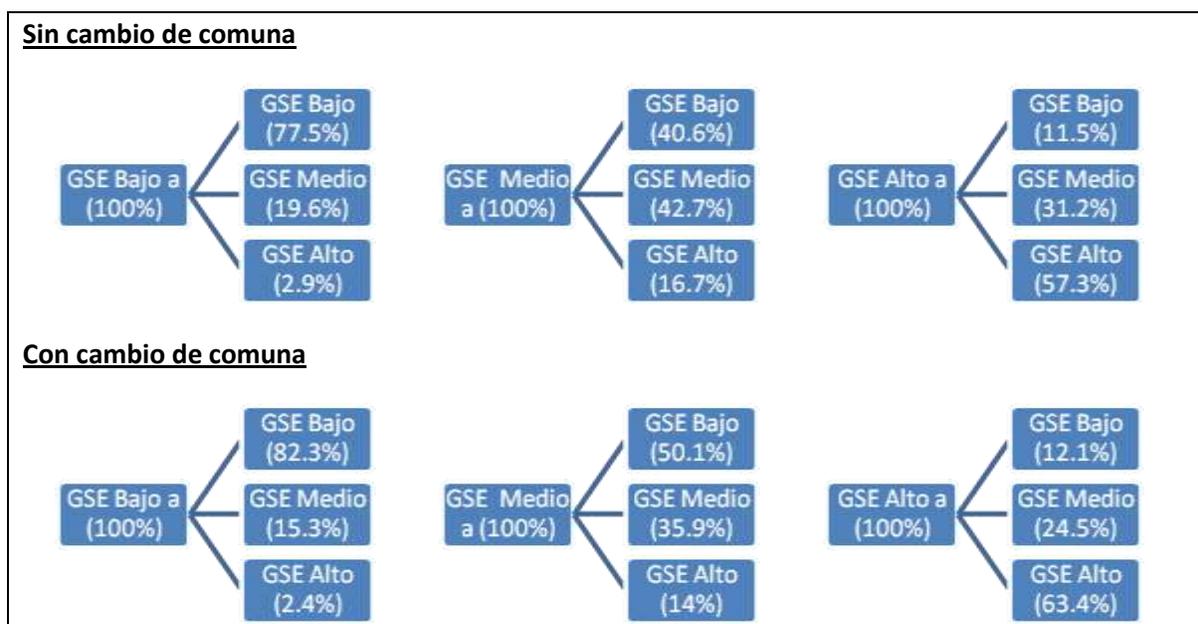
Los resultados de estas desagregaciones muestran algunos fenómenos interesantes de analizar. En primer lugar, la mayor proporción de cambios de establecimiento en educación secundaria, ocurre entre las mismas dependencias de origen, tanto si el estudiante cambia o no de comuna. En segundo lugar, es posible apreciar que la mayor proporción de movilidad entre aquellos estudiantes que no se cambian de comuna, ocurre entre las dependencias Particular Pagado a Particular Subvencionado (39.8%). En el caso en que el estudiante se movilice a una comuna distinta, es posible determinar que el cambio mayor ocurre entre aquellos estudiantes que pasan de establecimientos Municipales y Particulares Subvencionados (40.4%). Finalmente, la menor movilidad entre aquellos que no se cambian de comuna ocurre entre aquellos estudiantes que pasan de un establecimiento de tipo Municipal a uno Particular Pagado (4,9%). En el caso de aquellos que se mueven de comunas, el fenómeno se repite, esto es, sólo un 6,7% cambia de dependencia entre Municipal a Particular Pagada.

Estos aspectos, entre otros, permiten abrir un interesante campo para la investigación, a fin de responder ciertas preguntas ligadas a las motivaciones que tienen los padres para la elección del establecimiento de sus hijos en Educación Secundaria. En otras palabras, sería interesante indagar las hipótesis ligadas a la búsqueda de mejores alternativas de educación que tendrían los padres para cambiar a sus hijos de establecimiento, y determinar si este fenómeno se debe a otras variables ligadas a la cercanía o a la posible proyección laboral que los establecimientos tienen. Además, sería interesante estimar qué procesos operan en el caso de la elección de establecimientos, si es que la familia se cambia de comuna o no. Por ejemplo, intentar explicar por qué el cambio de comuna

provoca una mayor proporción de cambios entre las dependencias Municipal y Particular Subvencionada (40.4%) que cuando el estudiante se mantiene en su misma comuna (37%).

**Cambio de Grupo Socioeconómico (GSE):** Los resultados de las desagregaciones por GSE muestran algunos hallazgos respecto de la movilidad de los estudiantes según el GSE al que pertenecen. En primer lugar, y al igual que en el caso de la movilidad entre dependencias, la mayor proporción de cambios de establecimiento en educación secundaria, ocurre entre los mismos grupos socioeconómicos. Este elemento se repite en los casos de cambio o no cambio de comuna, a excepción de aquellos estudiantes de GSE Medio que se cambian de comuna. En estos casos, la mayor proporción se mueve hacia establecimientos de GSE bajos (50.1%). En segundo lugar, es posible apreciar que la mayor proporción de movilidad entre aquellos estudiantes que no se cambian de comuna, ocurre entre los GSE Medio a GSE bajo (40,6%). En el caso en que el estudiante se movilice a una comuna distinta, este cambio de GSE se repite entre los niveles Medios a Bajos (50.1%)

**Cuadro 3.9: Completación y Grupo socioeconómico (GSE)**



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de matrícula 2005-2010.

Finalmente, la menor movilidad entre aquellos que no se cambian de comuna ocurre entre aquellos estudiantes que pasan de un establecimiento de GSE Bajo a Alto (2,9%). En el caso de que exista un cambio de comuna, la menor movilidad se da en este mismo grupo GSE Bajo a Alto (2,4%)

En síntesis, los resultados muestran que no parece existir movilidad entre establecimientos según GSE, ya que ésta se tiende a dar hacia el GSE de procedencia. Sería interesante poder profundizar en qué ocurre en aquellos estudiantes de GSE Medio

que se cambian de comuna, en el sentido de dilucidar porqué la mitad de los estudiantes de GSE Medio que se cambia de comuna, lo hace hacia un Liceo de GSE bajo (50,1%) y no hacia un GSE Medio (35,9%), como podría esperarse.

### **Resultados acerca de la Movilidad:**

Los resultados de los análisis de la movilidad de estos estudiantes llevan a concluir que es un fenómeno de magnitud acotada (15.03%) dentro del total de estudiantes de la cohorte 2005.

Movilidad y Domicilio: A partir de los resultados es posible sostener de manera confiable que los cambios de domicilio no parecen ser un factor determinante en el cambio de establecimiento de los estudiantes.

En primer lugar destaca que no todos los estudiantes que se cambian de establecimiento cambian de domicilio ni todos los estudiantes que cambian de domicilio cambian de establecimiento. Aunque estos análisis son gruesos (no distinguen por ejemplo, la distancia del cambio de domicilio) permiten anticipar que si la oferta educativa es buena, las familias y los alumnos tenderán a hacer un esfuerzo para que el estudiante permanezca en el establecimiento.

Del grupo de estudiantes que completa su Enseñanza Media en el mismo Liceo en el que ingresó a 1° Medio, un 12,7% se cambió en algún momento de domicilio sin alterar su lugar de estudio.

Movilidad y Dependencia: Respecto de los cambios de dependencia entre aquellos estudiantes que se cambian de establecimiento, es posible afirmar que la mayor proporción de estudiantes que se cambian de establecimiento lo hacen a uno de la misma dependencia de procedencia. Entre ellos es posible analizar dos grupos de movilidad: aquellos que se mantienen y aquellos que cambian de comuna. Entre aquellos que se mantienen en su comuna, el promedio de estudiantes que se mantienen en su dependencia de origen es de un 44,3%. Este promedio aumenta para el caso de los estudiantes que se cambian de comuna a un 50,2%. Es decir, la tendencia general es mantenerse en la dependencia de origen.

Los cambios menos probables se dan hacia la dependencia Particular Pagada. Sólo 4,9% de los estudiantes de establecimientos Municipales y el 7,8% de los de estudiantes de Liceos Particulares Subvencionados lo hacen a un establecimiento Particular Pagado cuando no se cambian de comuna. En el caso de cambio de comuna el porcentaje aumenta a 6,7% y 10,6% respectivamente.

Movilidad y Grupo Socioeconómico: La movilidad por grupo socioeconómico nos indica que los patrones de cambio tienden a ser similares en comparación a lo que ocurre en dependencia, es decir, los estudiantes que se mueven de un establecimiento a otro, tienden a mantenerse en liceos de similares características socioeconómicas. Al igual que en la dependencia, es posible distinguir entre un grupo de estudiantes que se mantiene versus otro que se cambia de comuna. Entre aquellos estudiantes que se mantienen en su comuna, el promedio de mantenerse en el mismo GSE es de un 59.2%. Este promedio

aumenta en el caso en que los estudiantes se cambian de comuna a un 60.5%. Es decir, la tendencia general es mantenerse en el GSE de origen, existiendo un incremento en esta proporción para aquellos que se mueven de una comuna a otra.

No obstante, aparece un fenómeno diferente en el caso de aquellos estudiantes de GSE Medio que se cambian de comuna, y es que la mitad de ellos lo hace hacia un Liceo de GSE bajo (50,1%) y no hacia un GSE Medio (35,9%) como podría esperarse. Esto podría ser una muestra de elementos de segregación escolar en nuestro país y de las barreras reales y simbólicas que los GSE bajos tienen para acceder a escuelas de distintas características socioculturales. Resultaría interesante poder profundizar en qué ocurre en aquellos estudiantes de GSE Medio que se cambian de comuna, en el sentido de dilucidar porqué la mitad de los estudiantes de GSE Medio que se cambia de comuna, lo hace hacia un Liceo de GSE bajo (50,1%) y no hacia un GSE Medio (35,9%), como podría esperarse.

### **III.1.3. Factores asociados a la tasa de completación (TC)**

En esta tercera parte se explora la asociación de la TC con algunas variables relacionadas con los alumnos y establecimiento. Estas variables corresponden a: características de riesgo del alumno, características de las escuelas y antecedentes de gestión de los establecimientos.

**Características de riesgo del alumno:** A continuación se presentan una serie de resultados que comparan las TC de estudiantes con características individuales. Estas características son relevantes para sistemas de alerta temprana, puesto que se conocen de entrada y permitirían realizar acciones sobre grupos de estudiantes en riesgo al inicio del ciclo de educación media o incluso desde la educación básica. Son presentadas en orden de su impacto en término de la magnitud de la asociación con la completación. Todos estos antecedentes están evaluados o medidos en primer año de Enseñanza Media y fueron realizados a nivel de alumno.

El siguiente cuadro (3.10) sintetiza los resultados obtenidos. Junto a cada categoría se presenta la Tasa de Completación (TC). Solo para fines complementarios se presenta la proporción de alumnos que termina en otro establecimiento (TOE) y la proporción de alumnos no encontrados en el sistema regular (NE, reúne una proporción de estudiantes que continua en la educación de adultos y otros que simplemente no están en el sistema, presentado en detalle anteriormente). La última columna expresa la diferencia con la categoría de referencia para cada condición del alumno estudiada. Estas son: sobre-edad, repitencia, integrado, en grupo diferencial.

**Cuadro 3.10: Antecedentes de riesgo del alumno y completación**

Característica del alumno	TC	No Completa		Total	Dif
		TOE	NESR	N	
*Edad idónea en 1 EM	66.90%	17.50%	15.60%	156634	
Sobre edad 1 año	55.10%	15.10%	29.80%	98484	-11.80%
Sobre edad más de 1 año	22.40%	6.70%	71.00%	46825	-44.50%
*Repitente antes de 1EM	24.20%	9.70%	66.10%	15143	
No repitente	57.80%	15.30%	26.90%	286800	33.60%
*Mujer	59.94%	16.01%	24.04%	147359	
Hombre	52.47%	14.08%	33.44%	154584	-7.47%
*Integrado	60.70%	11.70%	27.50%	2242	
No integrado	56.10%	15.10%	28.90%	299701	-4.60%
*Grupo Diferencial	52.90%	14.40%	32.70%	208	
No grupo diferencial	56.10%	15.00%	28.90%	301735	3.20%
<b>Total</b>	<b>56.10%</b>	<b>15.00%</b>	<b>28.90%</b>	<b>301943</b>	

Nota: TC: Tasa de Completación; TOE: Termina en otro establecimiento; NE: No Encontrados en el Sistema Regular; N: Total de alumnos; Dif: Diferencia con respecto a la categoría de referencia.

\* Categoría de referencia para las comparaciones.

**Sobre-edad:** Esta característica indica si el estudiantes llega o no con sobe-edad a primero Medio en tres categorías: edad idónea, un año de sobre-edad, dos o más años de sobre-edad. Los estudiantes en edad idónea muestran una TC de 66,9%; quienes tienen un año de sobre-edad muestran una TC de 55,1% y aquellos que tienen 2 o más años de sobre-edad muestran una TC de sólo 22,4%. La diferencia de completación entre alumnos con edad idónea y con dos o más de años de sobre-edad es 44.5%. Esta diferencia es importante y confirma la información que aporta la literatura internacional en el sentido de que mientras más años de sobre-edad tengan los estudiantes al iniciar su ciclo en la EM mayor es la probabilidad que estos no completen sus estudios medios dentro del mismo establecimiento.

**Repitentes:** Se distingue a estudiantes que han repetido versus que no han repetido antes de primero medio. Aquellos que no han repetido tienen una tasa de completación similar al promedio nacional (57,8%) mientras que la de los que han repetido es muchísimo menos (24,2%).

**Género de los estudiantes:** La completación según el género de los estudiantes muestra que las mujeres tienen una más alta tasa de completación (59.94%) que los hombres (52.47%). En este sentido, la variable género es un elemento interesante para observar más detalladamente desde múltiples perspectivas. Una de ellas es la gestión, toda vez que podría estar indicando una actitud diferente hacia estudiantes hombres y mujeres de parte de los profesores.

**Estudiantes integrados:** Esta variable apunta a la relación entre completación y la calidad de estudiante integrado, que son quienes presentan un nivel de discapacidad menor o tienen algún tipo necesidad educativa especial (NEE) dentro de establecimientos del sistema regular (lo que excluye las escuelas especiales). Hay una mayor TC en el caso de los estudiantes integrados (60,7%) que en los estudiantes no integrados (55,3%).

Esto representa una diferencia más bien pequeña. Aun así, de este dato surge la hipótesis que los establecimientos que acogen estudiantes integrados pueden estar utilizando de manera muy focalizada los recursos en la educación de los estudiantes integrados mejorando sus condiciones de aprendizaje y en consecuencia, mejorando su capacidad para retenerlos y para que completen sus estudios.

**Estudiantes grupo diferencial:** Esta variable refleja a los alumnos que pertenecen a alguno de estos grupos. La cantidad de alumnos en esta condición es bajísima y cuando un alumno se encuentra en esta condición su completación es levemente inferior a un alumno normal (diferencia = 3.2%). Concluimos que no es una variable que ayude a explicar las diferencias entre los alumnos en su nivel de completación.

En lo que respecta a las variables riesgo del alumno, los análisis sugieren que tanto la sobre edad como la repitencia son dos claros indicadores de alerta temprana: que debiera dar lugar a acciones de apoyo para estudiantes que tienen sobre edad y un historial de repitencia, de modo de disminuir la probabilidad de cambio de establecimiento y/o retiro.

### Características del Establecimiento:

A continuación se presentan los resultados que comparan las tasas de completación con características del establecimiento. Son presentadas en orden de su impacto en término de la magnitud de las diferencias encontradas en función de la completación. El cuadro 3.11 sintetiza los resultados obtenidos. Junto a cada categoría se presenta la Tasa de Completación (TC). Se presenta el promedio de TC entre los establecimientos de cada categoría, desviación estándar y N de escuelas.

**Cuadro 3.11: Tasa de completación promedio por tipo de establecimiento**

	TC	DE	N	Dif en TC categoría referencia
<b>Dependencia</b>				
<i>*Municipal</i>	49.3	19.8	753	
<i>Particular Subvencionado</i>	54.7	22.0	1263	-5.4
<i>Particular Pagado</i>	67.1	25.1	391	-17.8
<b>Entorno</b>				
<i>*Urbano</i>	55.6	22.8	2229	
<i>Rural</i>	47.4	19.4	178	8.3
<b>Estructura de Grado</b>				
<i>*Solo EM</i>	52.4	19.6	710	
<i>EM + 7º-8º</i>	46.7	25.6	126	5.7
<i>EM + EB</i>	60.2	21.7	1264	-7.8
<b>Total</b>	<b>56.7</b>	<b>21.7</b>	<b>2100</b>	
<i>* Categoría de referencia</i>				

**Dependencia administrativa:** En primer lugar, se observa que la TC es menor entre estudiantes que han cursado su EM en un establecimiento municipal (49,3%) que entre

los que han cursado la EM en un establecimiento particular subvencionado (54,7%) o privado (67,1%).

**Ubicación rural – urbana:** Al revisar la tasa de completación y su comportamiento, según la ubicación geográfica de los establecimientos, se observa que el promedio de completación de estudios entre alumnos ubicados en zonas urbanas es mayor (56,6%) que en zonas rurales (47,4%). En esta distinción urbano/rural pueden estar presentes elementos explicativos como la oferta educativa disponible.

**Estructura de grados:** Cuando se compara la tasa de completación con la estructura de grados del establecimiento, se puede observar que aquellos que cuentan con educación básica y media en el mismo establecimiento obtienen mejores tasas de completación (60,2%) en comparación con los que cuentan sólo con el ciclo medio (52,4%). Sin embargo, para el caso de Liceos con los grados 7º y 8º de EB la TC más baja (46,7%). Si bien las diferencias no son grandes, cabe destacar que la experiencia internacional demuestra que es mejor que un establecimiento cuente con todos los grados para mejorar su retención ya que se emplean estrategias preventivas desde temprano en la trayectoria escolar (Lee y Douglas, 2007).

#### **Características del Establecimiento:**

Los siguientes análisis muestran la conexión entre TC y algunas variables cuantitativas de los establecimientos. Estas son rendimiento (puntaje SIMCE), educación de la madre, promedio mensual familiar, tamaño y otros antecedentes de los alumnos como número de alumnos integrados., en grupo diferencial y repitentes (cuadro 3.12).

**Cuadro 3.12: Correlación de Pearson entre TC y características del establecimiento**

	<b>TC</b>	<b>TPE</b>	<b>NE</b>
Promedio SIMCE Matemática de la cohorte (N=2318)	<b>0.68</b>	0.03	<b>-0.78</b>
Promedio SIMCE Lenguaje de la cohorte (N=2318)	<b>0.68</b>	<b>0.05</b>	<b>-0.79</b>
Educación de la madre promedio de la cohorte (N=2318)	<b>0.44</b>	<b>0.20</b>	<b>-0.61</b>
Ingreso mensual familiar promedio de la cohorte (N=2318)	<b>0.39</b>	<b>0.09</b>	<b>-0.49</b>
Índice de vulnerabilidad del alumno (N=1391)	<b>-0.37</b>	<b>-0.169</b>	<b>0.492</b>
Número alumnos establecimiento 2005 EB+EM (N=2407)	<b>0.25</b>	<b>-0.20</b>	<b>-0.15</b>
Numero Integrados 2005 EB+EM (N=2407)	0.03	-0.02	-0.02
Numero grupo dif 2005 EB+EM (N=2407)	<b>-0.05</b>	-0.02	<b>0.07</b>
Numero repitentes 2005 EB+EM (N=2407)	<b>-0.13</b>	<b>-0.14</b>	<b>0.23</b>

Nota: En negrita correlaciones significativas,  $p < 0.01$ .

**Resultados SIMCE:** La correlación muestra que existe una asociación moderada y positiva entre puntaje SIMCE tanto de matemática como lenguaje con Tasa de Completación. Esto es, mayor completación, mayor puntaje SIMCE. Otros análisis muestran que establecimientos con alto SIMCE tienen TC superiores al 70% en comparación con establecimiento con bajo SIMCE que tienen tasas de completación cercanas al 40% (ver Anexo 7, Cuadros 7 y 8). De este modo, se sugiere que los mismos elementos de la gestión pedagógica que contribuyen a los resultados educativos de un establecimiento podrían ser claves en la completación de estudios de los y las estudiantes.

**Educación promedio de la madre e ingreso familiar:** La asociación entre completación de las escuelas y el promedio de escolaridad de la madre es positiva y moderada (.44). La asociación con ingreso es también positiva y moderada (.39). Es decir, mayor nivel de escolaridad de las madres de la escuela y mayor nivel de ingresos se asocia a mayores niveles de completación en el establecimiento.

**Índice de Vulnerabilidad:** La tasa de completación y el Índice de Vulnerabilidad (IVE) muestran una asociación también moderada. Se puede desprender la existencia de una asociación inversa entre el IVE y la TC, es decir, a mayor vulnerabilidad existe una menor TC. Sin embargo, la magnitud de dicha relación es moderada ( $r=-0,37$ ). De particular interés es en este caso constatar que es posible encontrar escuelas con alta vulnerabilidad y alta completación. Esto sugiere que hay elementos dentro de la escuela que pueden ser relevantes para la completación que contrarrestan los factores negativos asociados a la vulnerabilidad, y revirtiendo así la creencia de determinismo frente a estudiantes en esta condición.

**GSE del establecimiento:** Si bien la clasificación por grupo socioeconómico de la escuela está anclada a muchos de los factores ya revisados (índice de vulnerabilidad, educación de la madre e ingreso familiar), es interesante reflejar diferencias en términos de esas categorías. Hay claras diferencias en la TC según GSE del establecimiento, donde escuelas del grupo socioeconómico más bajo (A) sólo completan su educación en el mismo establecimiento el 43,8 % en comparación con el grupo socioeconómico más alto (E) donde el 77,1 % se mantiene dentro del mismo establecimiento. Esto sugiere – como hipótesis- que las preferencias en la elección inicial y las expectativas de las familias para que sus hijos cursen su ciclo medio completo en un determinado establecimiento y que finalicen en el mismo aumentan según la capacidad de pago y nivel sociocultural de los diferentes grupos socioeconómicos (Cuadro 3.13).

**Cuadro 3.13 Tasa de completación por GSE del establecimiento**

Grupo Socioeconómico	Media TC	N	DE
GSE Bajo	43.82	462	17.56
GSE Medio Bajo	50.24	637	19.25
GSE Medio	58.25	566	20.45
GSE Medio Alto	63.20	376	20.58
GSE Alto	71.97	325	20.88
Total	55.95	2366	21.66

**Tamaño del establecimiento:** Utilizando distintos medios, se encontró que la asociación entre tamaño del establecimiento y completación es positiva pero débil (0.25). Por ejemplo, establecimientos que cuentan con menos de 500 estudiantes en total (pequeños) arrojan una TC de 56,00% en tanto que establecimientos que tienen entre 500 y 1000 alumnos arrojan una TC de 55,70% y los establecimientos de más de 1000 estudiantes (grandes) arrojan una TC de 55,30%. Esto es interesante, pues el tamaño de un establecimiento está asociado a un nivel de complejidad de su administración y gestión, elementos claves para el análisis de los factores de gestión que pueden influir en la completación. Sin embargo, el tamaño no parece ser interesante desde la perspectiva de estos datos.

**Composición de género:** Respecto a la composición de género del establecimiento (Anexo 7 Cuadro 6) hay una importante diferencia entre los establecimientos mixtos (54,6%) y los establecimientos que atienden sólo hombres y los que atienden sólo mujeres, en los que se observan tasas de completación de 64% y 65,9%, respectivamente. Esto es un dato interesante de analizar más detenidamente, pues se puede inferir la existencia de factores propios de la cultura escolar dentro de los establecimientos diferencias que favorecen la completación de estudios de sus alumnos y/o alumnas de manera diferenciada.

**Composición del alumnado:** Calculamos algunos indicadores para reflejar la diversidad del alumnado más allá de las variables socioeconómicas clásicas. Es así como calculamos el total de alumnos integrados, en grupo diferencial y repitentes 2005 de la cohorte por establecimiento. La correlación entre estos indicadores y la TC es de las más débiles, y demuestra que su capacidad predictiva a nivel individual no se traduce a capacidad predictiva a nivel de establecimiento. Es decir, mayor cantidad de alumnos en repitencia y sobre-edad no se traduce en menores tasas de completación.

### Tasa de Completación y Factores de Gestión

Se analizó la asociación entre los factores de gestión contenidos en el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (SNED) y la TC. Los factores medidos por el SNED son propias del desempeño del establecimiento educacional (cuadro 3.14). Se pudo verificar que existe una asociación positiva entre la TC y todos los factores de gestión comprendidos en el SNED. Sin embargo, la relación más fuerte se dio con **efectividad**, que refleja la relación entre gestión y promedio SIMCE (cosa que ya se había revisado anteriormente). Otra relación importante se dio con el factor **Integración de profesores**, padres y apoderados, que incluye elementos como la incorporación de la comunidad en compromisos educativos y de gestión, informe y análisis de mediciones educacionales, diversas formas de integración de padres y apoderados, etc. Ambas tienen una magnitud moderada. El resto de las asociaciones aunque positivas caen en el rango de débil.

**Cuadro 3.14: Correlación de Pearson entre TC y características del establecimiento**

Índices de Gestión SNEDD:	TC	TPE	NESR
Efectividad (N=1909)	<b>0.58</b>	<b>0.16</b>	<b>-0.73</b>
Integración (N=1909)	<b>0.34</b>	<b>-0.14</b>	<b>-0.28</b>
Igualdad (N=1909)	<b>0.27</b>	<b>0.10</b>	<b>-0.35</b>
Iniciativa (N=1909)	<b>0.26</b>	<b>-0.20</b>	<b>-0.16</b>
Superación (N=1909)	<b>0.21</b>	0.00	<b>-0.23</b>
Mejoramiento (N=1909)	<b>0.18</b>	0.00	<b>-0.20</b>

\*En negrita correlaciones significativas,  $p < 0.01$ .

En síntesis, se puede mencionar que dentro de las variables de riesgo del alumno más importantes relacionadas con completación está la repitencia y la sobre edad. También es particular la diferencia que hay en desmedro de los hombres.

La asociación positiva entre las variables socioeconómicas y TC es plenamente consistente con los hallazgos previos a nivel individual y consistente con el

comportamiento de la primera medida de calidad de la educación en importancia, el SIMCE.

**Síntesis de los resultados del estudio del comportamiento de la TC:** A continuación se presenta una síntesis de los resultados del estudio del comportamiento de la TC en función de variables dependientes del establecimiento, de los estudiantes y de las dimensiones de gestión del SNED. En cada uno de los casos fueron jerarquizados los resultados en función de la magnitud de su relación con la TC.

#### **En función de las variables propias del establecimiento la TC:**

- Mejora al aumentar el grupo socioeconómico del establecimiento: GSE bajo 46,8% y GSE alto 77,1%.
- Es mayor en establecimientos con puntaje SIMCE más alto, tanto en matemática como en lenguaje: Alto SIMCE superior al 70% y Bajo SIMCE 40% de promedio.
- Es mayor en establecimientos de dependencia particular y en establecimientos subvencionados que en municipales: Municipal 49,3%, Particular Subvencionado 54,7% y Privado 67,1%.
- Es mayor en establecimientos que atienden sólo hombres o sólo mujeres y menor en escuelas mixtas: Mixtos 54,6%, sólo Hombres 64% y sólo mujeres 65,9%.
- Mayor en establecimientos completos que cuentan con EM y también con EB: EM+EB 60,2%, sólo EM 52,4% y 46,7%
- Es mayor en establecimientos urbanos que en los rurales: Urbanos 56,6% y Rurales 47,4%
- No varía sustantivamente según el tamaño del establecimiento: Grande 55,3%, Medio 55,7% y Pequeño 56%.
- La asociación entre la TC y el IVE es inversa pero moderada (-0,37), es decir, a mayor IVE menor TC.

#### **Según características del estudiante la TC:**

- Es mayor en alumnos que no han repetido previo a la EM: Sin repetir 57,8 y repitente 24,2%
- Es mayor en los estudiantes con edad idónea: Edad idónea 66,9%, un año de retraso 55,1% y 22,4%.
- Es mayor en mujeres: Mujeres 59,9% y Hombres 52,3%
- Mayor en alumnos integrados: Estudiantes integrados 60,7% y no integrados 55,3%.
- La asociación entre la TC y los años de educación de la madre es positiva y moderada (.44).
- La asociación con el ingreso familiar es positiva y moderada (.33).

#### **Respecto a las variables de gestión la TC:**

- Fuerte correlación entre los factores SNED es positiva y moderada para la dimensión de Integración (.34) que refiere a la participación de la comunidad en el proyecto educativo y positiva y fuerte para Efectividad (.58) que se relaciona con los resultados educativos en relación a la población atendida.

### **III.1.4. Resultados sobre Comportamiento de la Tasa de Completación en los Liceos de Chile.**

La TC promedio a nivel nacional, que representa a los estudiantes que empiezan y cursan el último año de la EM en un mismo establecimiento, fue de un 56,1%. Del porcentaje restante, un 15% lo cursó el 4° medio en otro establecimiento y el 28,9% de los estudiantes de la educación media de la cohorte 2005 no cursó cuarto medio en el periodo esperado. De este último grupo, un 14,7% se retrasó más de dos años, un 11% terminó en la Educación de Adultos (EDA) y un 12,8% no fue hallado en el sistema educativo.

Los resultados obtenidos a partir de los factores asociados en el comportamiento de la completación a nivel de variables dependientes de los: establecimientos, estudiantes y gestión nos indican una estrecha relación entre la TC con variables relacionadas a la segmentación escolar en nuestro sistema educativo. Así, dentro de los factores que tienen la más estrecha relación con la TC se encuentra el GSE del establecimiento, los resultados SIMCE, la dependencia y la ubicación rural o urbana, que están fuertemente relacionados con la segmentación en nuestro país. Por otro lado, es destacable la relación con la composición de género de los establecimientos, según la cual las mujeres completan más que los hombres, lo que puede estar relacionado con aspectos “culturales” o de “identidad” de género.

Resulta interesante la asociación positiva entre TC y estructura del establecimiento, siendo mayor la TC en establecimientos completos que en los que ofrecen sólo EM. Esta asociación tiende a apoyar los resultados de la investigación internacional que muestran que la deserción disminuye cuando se detecta el riesgo tempranamente en la trayectoria escolar y se implementan prácticas para retener a los estudiantes, lo que se hace posible sólo en establecimientos completos. Este aspecto será explorado en profundidad en el estudio cualitativo.

También resulta destacable el que la TC no varía en función del tamaño del establecimiento, cuestionando la literatura que sugiere que habría un tamaño ideal, correspondiente a nuestros establecimientos pequeños y medianos, que se asociaría a resultados efectivos y a eficiencia interna.

A nivel de los estudiantes, la repitencia anterior a la EM es un tema clave en la completación y confirma la importancia de la prevención desde temprano en la trayectoria escolar. Asimismo, la sobre edad, asociada a la repitencia y al retiro-reinserción intermitente de los estudiantes, se vuelve un aspecto para abordar y prevenir en conjunto con la repitencia.

Por último, los resultados entre estudiantes que participan en programas de integración muestra un resultado positivo en retención, es decir, que los dispositivos pedagógicos dispuestos para ellos son relevantes para su inclusión educativa.

Las dimensiones de gestión del SNED muestran coherencia con los resultados anteriores. La dimensión de “efectividad” que se relaciona a los resultados de eficiencia interna como SIMCE y repitencia se asocia fuertemente a la TC. Igualmente, la dimensión de “integración” que se vincula con elementos propios de la gestión y cultura escolar.

## III.2. Distribución territorial de la completación por región y por comuna

### III.2.1. Descripción general

En esta sección se describen los principales aspectos de construcción y contenido del mapa de la completación de educación secundaria en las distintas regiones y comunas de nuestro país.

La idea de utilizar mapas ha sido crecientemente requerida, principalmente en aquellas áreas de gestión territorial, puesto que permite que quienes toman decisiones y planifican políticas a nivel nacional o regional, puedan contar con información georreferenciada de los fenómenos y problemáticas que afectan a un determinado sector (Svatoňová, 2010).

El mapa de la completación se realizó siguiendo las orientaciones de los Sistemas de Información Geográfica (en adelante SIG). Gracias a los SIG, es posible asociar bases de datos a espacios o territorios geográficos determinados, permitiendo por una parte tener una visión panorámica de él o los problemas que se quieren relevar y por otra, focalizar acciones de política más pertinentes para un cierto territorio.

Los SIG se definen como una tecnología digital que facilita la recopilación de datos referentes al mundo, su conservación y actualización. Gracias a esto, los SIG permiten realizar análisis o sintetizar información compleja y variable, ayudando a desarrollar mecanismos para la toma de decisiones, especialmente en aquellas áreas de la gestión local que necesitan reconocer con claridad los principales problemas de un sector geográfico determinado.

Una de las ventajas más importante en los SIG es que permiten la desagregación en capas que presentan la información, para reducir la complejidad de las variables. Esto ocurre gracias a que los SIG mezclan la información territorial de un determinado espacio con información proveniente de bases de datos (Alibrandi y Palmer-Moloney, 2001). Esta mezcla arroja como producto un mapa digital con distintos niveles de superposición que permiten aclarar o establecer hipótesis respecto del funcionamiento de ciertos fenómenos. Esta posibilidad es una ventaja de los SIG que no ofrecen otras plataformas o modelos de representación poblacional existentes.

Gradualmente los SIG han ido adquiriendo relevancia en términos de políticas en el ámbito educativo (Barstow, 1994). Países como Estados Unidos, Argentina y otros han considerado esta herramienta como parte de sus modelos de gestión.

**Metodología:** Para la construcción del mapa de la completación en Chile se trabajó en base al software ArcGis versión 9.3. Se añadieron al software los resultados obtenidos en la fase cuantitativa analizada en este informe. Con esta metodología se busca evidenciar la proporción de alumnos que ingresa y termina (o no), su etapa de Enseñanza Media en un mismo establecimiento. De este modo, mayores porcentajes implicarían una mayor tasa de completación del establecimiento (y para este efecto a niveles comunales) y un menor porcentaje se asocia a una baja tasa de completación de los alumnos. A partir de la base de datos proporcionada por el MINEDUC que contenía la matrícula de todos los

establecimientos educacionales del país en 2005, 2008, 2009 y 2010 se construyó la tasa de completación por establecimiento educacional de la cohorte 2005, permitiendo dos años de gracia para identificar a un alumno matriculado en 4to medio en cada establecimiento (ver Anexo 6).

Con el fin de estimar los resultados comunales, se promediaron los resultados de todos los establecimientos presentes en una comuna. En otras palabras, la tasa de completación, presenta una media entre todos los establecimientos municipales y particulares subvencionados de una comuna. Es importante consignar que no se consideró el peso relativo del número de matrícula por establecimiento, es decir, se consideró cada escuela y su puntaje como una unidad independiente. Esto obedece a que la tasa de completación calculado para cada establecimiento, incorpora esta varianza gracias a los porcentajes a partir de los cuales fue estimado.

Para la elaboración del mapa se agregaron las Tasas de Completación a nivel comunal al modelo de Información Geográfica con el que se trabajó a nivel nacional y fue posible estimar un promedio simple asociado a las tasas de completación de cada comuna del país.

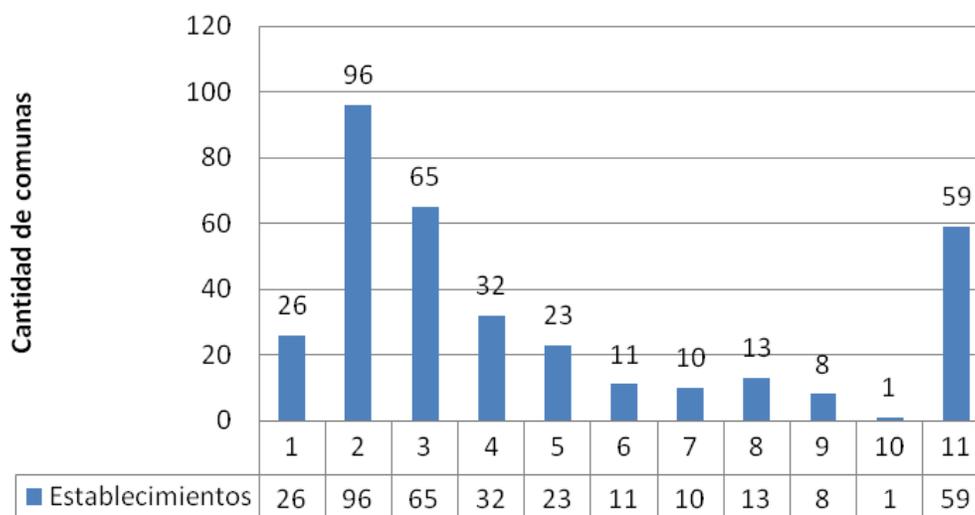
**Análisis de la oferta por comuna:** En las 318 comunas analizadas, que ofrecen Enseñanza Media, hay un total de 2383 establecimientos. Esto implica un promedio de 6,9 establecimientos por comuna. La oferta comunal es dispar entre ellas. Por ejemplo, existen 96 comunas a nivel nacional que sólo ofrecen un establecimiento en Enseñanza Media, mientras otras como Santiago (72), La Florida (68) y Puente Alto (65) superan los 60 establecimientos en la oferta. Posterior al análisis de las tasas de completación a nivel regional y comunal, se presenta una visión preliminar respecto del cruce entre la oferta comunal de establecimientos secundarios, y la cantidad probable de población que cada establecimiento debe atender a través de un mapa territorial denominado. Mapa de la oferta comunal, que considera los datos que en la siguiente tabla se sintetizan. Excluyendo los colegios Particulares Pagados la tabla resumen de establecimientos por comuna sería la siguiente:

**Cuadro 3.15: Número de establecimientos y cantidad de comunas**

Número de establecimientos	Cantidad de comunas
0 establecimiento	26 comunas
1 establecimiento	93 comunas
2 establecimientos	42 comunas
3 establecimientos	31 comunas
4 establecimientos	25 comunas
5 establecimientos	11 comunas
6 establecimientos	8 comunas
7 establecimientos	14 comunas
8 establecimientos	5 comunas
9 establecimientos	3 comunas
10 y + establecimientos	66 comunas
Total	346 comunas

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de matrícula 2005-2010.

**Gráfico 3.2: Número de establecimientos y cantidad de comunas**



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de matrícula 2005-2010.

**Procedimiento:** Para el desarrollo del mapa se trabajó en base a 318 de las 346 comunas que existen en nuestro país. Se dejaron fuera 28 comunas, por las razones que se enumeran a continuación:

1. Comunas que no ofrecen establecimientos en el nivel de Enseñanza Media. Esto ocurre para un total de 26 comunas. Esto representa a un 7,5% del total nacional de comunas. Estas comunas se ubican por lo general en sectores rurales y contemplan una muy baja población. El promedio de habitantes en estas 25 comunas alcanza los 2322 habitantes. El promedio nacional de habitantes por comuna es de cerca de 46242 habitantes.
2. Comunas donde no fue posible calcular los datos de TC, por la pérdida de datos en alguno de los años de cohorte. Esto corresponde a 2 comunas (Olivar y Ñiquén).
3. Se eliminaron los establecimientos de dependencia Particular Pagada. Esta decisión fue tomada por una razón eminentemente práctica y responde a que los colegios particulares subvencionados existen sólo para 77 comunas a nivel nacional, en su mayoría comunas con una alta concentración de población, de tal manera que no resulta del todo representativo para las distintas comunas a nivel nacional. Considerando estas comunas, es posible estimar una tasa de completación de 70,31% para los establecimientos de dependencia Part. Pagada, muy por sobre las tasas de completación de aquellos establecimientos cuyas dependencias son Municipales (48,51%) y Particular Subvencionada (56,1%).

Así, se estimaron distintos promedios a nivel comunal:

- Un promedio general con todos los establecimientos de las 318 comunas del país.
- Un promedio diferenciado según la dependencia de cada establecimiento.

### III.2.2. Promedios generales por región y comuna

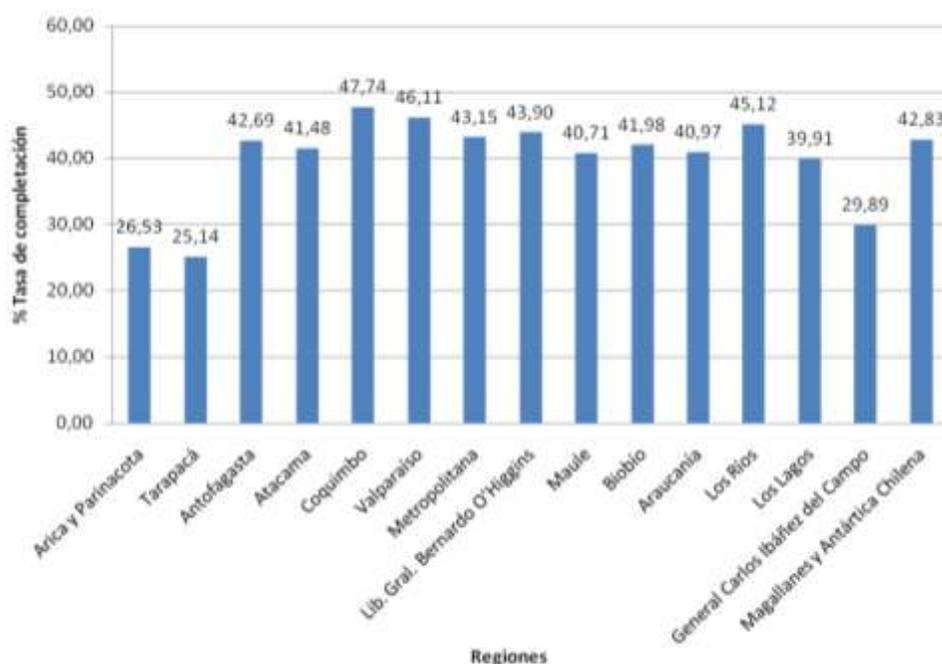
Las regiones que consideran los menores porcentajes de completación, considerando sólo las dependencias Municipal y Particular Subvencionado en el nivel de Enseñanza Media, corresponden a las regiones Tarapacá (25,14%), Arica y Parinacota (26,53%) y General Carlos I. del Campo (29,89). Mientras que aquellas que logran las más altas tasas de completación, corresponden a las regiones Coquimbo (47,74%), Valparaíso (46,11) y Los Ríos (45,12%).

**Cuadro 3.16: Porcentaje de Tasa de completación a nivel regional**

Región	Promedio TC
Arica y Parinacota	26,53
Tarapacá	25,14
Antofagasta	42,69
Atacama	41,48
Coquimbo	47,74
Valparaíso	46,11
Metropolitana	43,15
Lib. Gral. Bernardo O'Higgins	43,90
Maule	40,71
Biobío	41,98
Araucanía	40,97
Los Ríos	45,12
Los Lagos	39,91
General Carlos I. del Campo	29,89
Magallanes y Antártica Chilena	42,83

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de matrícula 2005-2010.

**Gráfico 3.3: Porcentaje de Tasa de completación a nivel regional**



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de matrícula 2005-2010.

A partir de estos resultados a nivel regional, es posible observar que las regiones que tienen una proporción más baja en sus tasas de completación se agrupan principalmente en los sectores extremos de Chile. El resto de las regiones (a excepción de Magallanes) tiene un porcentaje de completación más o menos homogéneo entre el 40 y 47% en su tasa de completación. La baja en las regiones más extremas tal vez pueda deberse a la dificultad de desplazamiento que existe entre los lugares de residencia de los estudiantes y sus centros de estudios, todo esto sumado a la menor oferta de estas instituciones en estas regiones. Por ejemplo en la región de Tarapacá, es Iquique quien concentra la mayor oferta de establecimientos educativos de Enseñanza Media con 32, no obstante el resto de las demás comunas suma sólo 15 establecimientos de Educación Media. En el caso de la región del General Carlos Ibáñez del Campo, es Coyhaique quien concentra la mayor oferta con 12 establecimientos, el resto de las comunas de esta región sólo alcanzan los 7 establecimientos.

**Mapa - Niveles:** Con el objetivo de mostrar un promedio comunal que reflejara dinámicas propias de cada espacio geográfico se consideraron comunas que cumplieran con una oferta de 4 establecimientos de Enseñanza Media. De este modo, se trabajó en base a 125 comunas de nuestro país. Los datos que se presentan a continuación fueron calculados a partir de un promedio simple a nivel comunal entre los establecimientos de tipo Municipal y Particular Subvencionados.

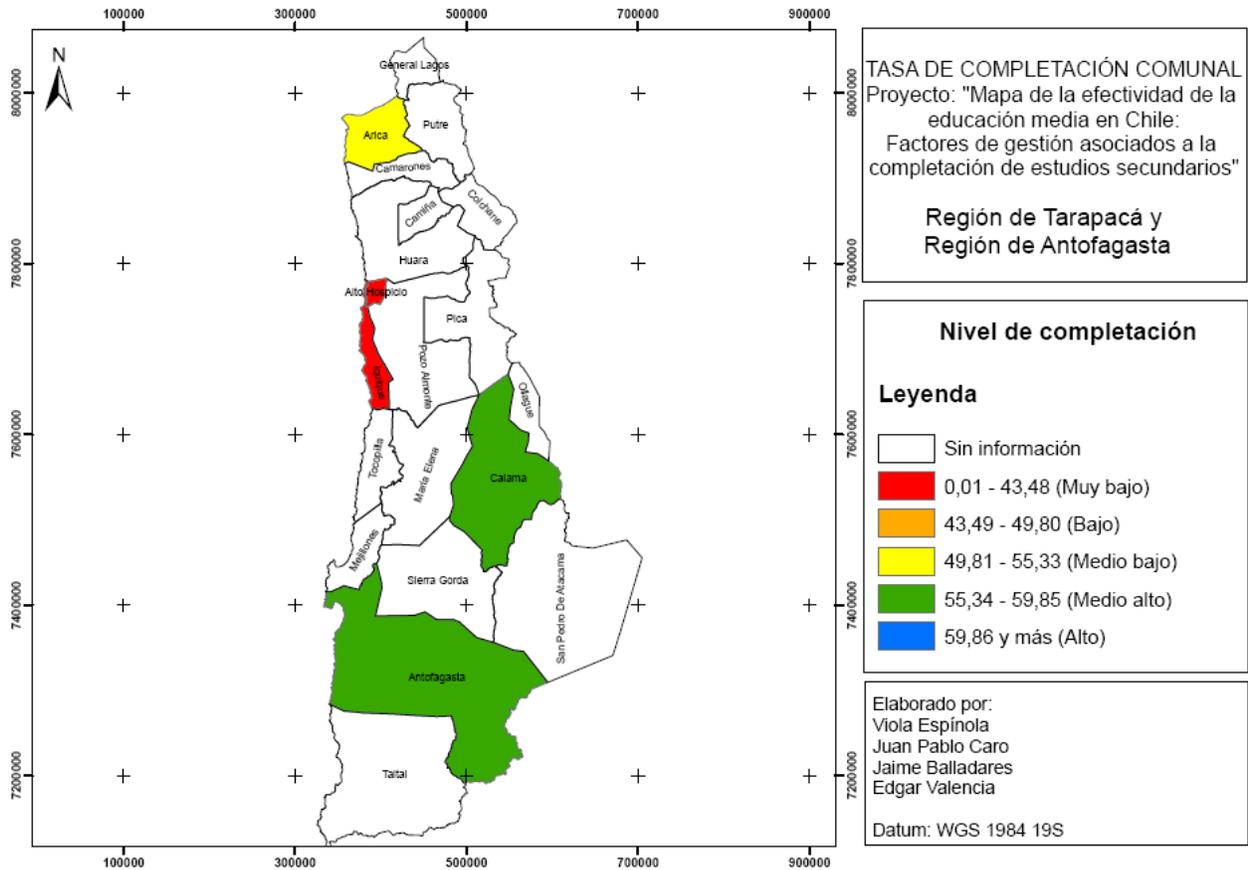
A partir de estos elementos se segmentó al total de los datos en quintiles. La estimación del quintil se hizo considerando las 125 comunas del análisis a fin de que cada categoría tuviera un número similar de tipos de tasas de completación en cada nivel. Es importante considerar que esta división es arbitraria y no responde necesariamente a un modelo teórico determinado de segmentación de las tasas de completación.

El mapa muestra en color blanco a aquellas comunas en las que no fue posible obtener información o quedaron fuera del primer barrido por contar con menos de 4 establecimientos. La primera categoría "Muy bajo" está representada por el color rojo y agrupa a las comunas que en promedio alcanzan entre el 0,01% y 43,48% en su tasa de completación. La segunda categoría es llamada "Bajo" y está representada por el color anaranjado y agrupa a las comunas que en promedio alcanzan entre el 43,49% y 49,8% en su tasa de completación. La tercera categoría es llamada "Medio Bajo" y está representada por el color amarillo y agrupa a las comunas que en promedio alcanzan entre el 49,81% y 55,33,% en su tasa de completación. La cuarta categoría es llamada "Medio Alto" y está representada por el color verde y agrupa a las comunas que en promedio alcanzan entre el 55,34% y 59,85% en su tasa de completación. Finalmente la última categoría es llamada "Alto" y está representada por el color azul y agrupa a las comunas que en promedio alcanzan sobre un 59,86% en su tasa de completación.



A modo de ejemplo, se presenta uno de los mapas realizados. Para el resto de las regiones ver Anexo 11.

## Tasas de completación. Regiones Tarapacá y Antofagasta.



**Regiones Tarapacá y Antofagasta:** en ambas regiones es posible apreciar dos elementos llamativos: en primer lugar que lo que predomina es una baja oferta de establecimientos de Enseñanza Media entre las distintas comunas. La comuna de Arica logra un nivel Medio Bajo, mientras que Calama y Antofagasta se sitúan en el nivel Medio Alto. Iquique, no obstante, logra una tasa de completación muy baja, esto es, por debajo del 43% en promedio entre sus establecimientos.

## **Mapa - Descripción por región (Ver anexo 11).**

**Regiones Atacama y Coquimbo:** en el caso de estas regiones, es posible apreciar que las zonas cordilleranas presentan una muy baja oferta de establecimientos de Enseñanza Media. Llama la atención los niveles Altos de las comunas de Vallenar, Ovalle, Illapel y Medio Alto de Copiapó y La Serena. Coquimbo se ubica en un nivel Medio Bajo. En ninguna de estas comunas es posible apreciar niveles de completación menores al 50%.

**Región de Valparaíso:** en esta región es posible apreciar una gran variedad de niveles de completación. Aquellos más bajo se encuentran ubicados en el centro sur y la costa de la región (Viña del Mar, Quilpué, Villa Alemana, Limache, Concón, Valparaíso y San Antonio). Mientras que los mejores niveles se ubican al Norte y Este de la región (Los Andes, La Ligua, Nogales, Cabildo y Quillota).

**Región de Metropolitana:** en el caso de esta región los niveles de completación más altos se ubican en la zona sur este (Paine, Melipilla, Buin y Talagante), mientras que los promedios Medio Bajo se ubican en la zona Norte y Noreste de la región (Colina y Lo Barnechea)

**Gran Santiago:** en el Gran Santiago es posible apreciar niveles de completación más bajos en aquellas comunas de la periferia (Pudahuel, Renca, Quilicura, Conchalí, Peñalolén, La Florida, El Bosque. Las categorías Media Alta y Alta, se concentran más bien en el centro (Santiago) o en el Noroeste (Providencia y Vitacura).

**Regiones de O'Higgins y del Maule:** en estas regiones, prácticamente todas las comunas presentan niveles medio bajo, medio alto y alto. Llama la atención que la mayor oferta de establecimientos se presente en el centro, dejando vastas zonas geográficas con una baja oferta, fundamentalmente hacia las zonas norte y este de la región, en lo que corresponde a las provincias de Cardenal Caro, Curicó y Talca fundamentalmente.

**Regiones del Bío Bío y Araucanía:** en estas regiones llama la atención la baja oferta educacional en el nivel medio en los sectores precordilleranos, la mayor proporción de colegios tiende a agruparse hacia el centro y la costa de la Región del Bío Bío. Las comunas con tasas de completación más bajas se ubican fundamentalmente en la Región de la Araucanía, en comunas como Villarrica, Mulchén, Padre las Casas, Temuco y Saavedra.

**Región de Los Lagos:** es importante consignar, que para este mapa se considera a esta región como única (sin la distinción con la región de Los Ríos), puesto que se consideró la representación geográfica que existía al comienzo de la cohorte, es decir, el año 2005. Las comunas de esta región se ubican en los niveles Bajo, Medio Bajo y Medio Alto. A excepción de Osorno, que se encuentra en la categoría Muy Bajo.

**Región de Aisén del General Carlos Ibáñez del Campo:** esta región presenta niveles Muy bajos, para todas las comunas en las que fue posible realizar el análisis, esto es, Coyhaique y Aisén.

**Región de Magallanes y la Antártica:** se consideró solamente la Región de Magallanes y no la Antártica (la que no ofrece educación a nivel de Enseñanza Media). En la Región de Magallanes, es posible apreciar niveles Medio Alto y Alto en las comunas donde pudo obtenerse información, esto es Natales y Punta Arenas.

### III.2.3. Resultados sobre la distribución territorial de la TC y oferta de establecimientos

La distribución territorial de la TC mostró que en general, las bajas TC tienden a corresponder con las regiones extremas del país y con las zonas más periféricas de las comunas y por lo general con las comunas rurales. Hay una cierta correspondencia entre completación y densidad poblacional, a mayor densidad poblacional, mayor completación.

En el caso de Santiago, las comunas con más bajas tasas de completación se ubican más bien en la periferia. No obstante lo anterior, no es posible observar a simple vista una relación directa entre comunas que tradicionalmente tienen mayores recursos, con una mayor tasa de completación entre sus estudiantes. Por ejemplo, Las Condes y Lo Barnechea, La Reina, no presentan niveles altos en sus tasas de completación.

En relación con la oferta comunal, es posible consignar que existen en el país 26 comunas que no cuentan con un establecimiento de educación secundaria para sus estudiantes. Si bien es cierto, la característica común de estas comunas es la baja densidad poblacional, la distancia que los estudiantes deben recorrer para estudiar no resulta menor.

Una importante proporción de comunas (93 de 346) tiene sólo un establecimiento educativo. Esto podría estar relacionado con una baja población en edad secundaria. No obstante, al analizar geográficamente los lugares, se repite un patrón de baja oferta en las comunas aledañas.

El gran Santiago concentra una muy alta proporción de establecimientos secundarios por número de habitantes en edad de cursarlos. En regiones, la situación para ser relativamente constante, en el sentido en que una proporción importante de ellas, tiene entre 2 a 5 liceos. Las capitales provinciales, tienden a contar con una oferta superior a los 10 liceos.

Al correlacionar la oferta comunal de establecimientos en Enseñanza Media (medida como la cantidad de liceos en una comuna determinada) y la Tasa de Completación promedio asociada a cada comuna, es posible estimar que existe una relación estadísticamente significativa y positiva entre ambas variables ( $r=0,301$ ,  $p < 0.01$ ). Esta asociación considera una suma entre todos los establecimientos de una comuna, sin distinguir su dependencia (Municipal, Part. Subvencionada y Part. Pagada).

Al hacer una estimación más específica, considerando sólo los establecimientos Municipales y Particulares Subvencionados y su correlación con la Tasa de Completación, esta relación tiende a mantenerse ( $r=0,291$ ,  $p < 0.01$ ).

Esto significa que en comunas con una mayor oferta educacional hay mayor completación en esos establecimientos. La relación entre ambos indicadores no es necesariamente causal. Una posible explicación para este fenómeno es que la mayor competencia a través de una mayor oferta educacional en ciertas comunas podría incentivar a los establecimientos a competir en calidad, impactando en las decisiones de los alumnos y familias de permanecer en ellos. La asociación moderada entre ambas variables sugiere

que solo en algunas comunas (las de mayor tamaño probablemente) es dónde la asociación puede ser observada. Donde no existe competencia (bajo número de establecimientos tal como lo demuestra el capítulo del mapa y análisis por región) no es posible observar la asociación. Por ello, introducir competencia solo es posible en escenarios donde hay suficiente demanda.

### **III.3. Factores de gestión escolar asociados a la completación de estudios en la región metropolitana**

Los resultados cualitativos que aquí se presentan responden a las percepciones de los actores sobre la retención y sobre sus prácticas para enfrentar los problemas de retiro. Estos resultados se levantaron a partir de las entrevistas en profundidad a los directivos de los 16 establecimientos de la muestra<sup>7</sup>, de las entrevistas a estudiantes y de los grupos focales con profesores. El análisis de las entrevistas a los directivos se divide entre los establecimientos de alta completación (AC) y establecimientos de baja completación (BC). Además, el análisis de las entrevistas a los directivos ha sido contrastado y enriquecido con grupos focales a docentes y entrevistas a estudiantes, las que no son analizadas de manera separada sino que sus respuestas han sido intercaladas con las de los directivos cuando resulta pertinente. Las transcripciones de los grupos focales con profesores y las entrevistas a estudiantes se presentan en el Anexo 14.

Este estudio cualitativo se basa en el supuesto de que existe una relación entre los factores de gestión de la escuela y las cifras nacionales de completación. Suponemos que las prácticas de las escuelas (nivel micro) contribuyen a la gran cifra, al agregado nacional (nivel macro).

#### **III.3.1. Características institucionales de los establecimientos de alta y baja completación**

El proceso de selección de los establecimientos de AC y BC descrito en la Metodología, dio por resultado 16 liceos, para los cuales detallaremos sus características institucionales, a fin de contextualizar las percepciones y prácticas de gestión asociadas a la retención de estudiantes que se analizan en detalle más adelante.

#### **Características institucionales de los establecimientos de Alta Completación (AC).**

**Estructura de grados y tipo de enseñanza:** Los 8 establecimientos de AC seleccionados son representativos de la estructura de grados y tipo de enseñanza en la EM. En el cuadro 3.16 se puede observar que hay establecimientos con todos los grados de la educación obligatoria y sólo con los grados correspondientes a la EM e imparten las modalidades TP y HC independiente y/o conjuntamente. Además, dentro de la jerarquización de establecimientos se encontraron, tanto establecimientos municipales (Mun) como particular subvencionados (PS).

---

<sup>7</sup> Las transcripciones completas de las entrevistas, su sistematización y síntesis, se encuentran en los siguientes Anexos: Anexo 10.- Registro de transcripciones por pregunta (archivo Word); Anexo 9.1.- Síntesis de transcripciones por pregunta; Anexo 9.- Rejilla de transcripciones por pregunta por colegio (Excel en CD); Anexo 13.- Audio de entrevistas por colegio (Audio en CD).

Para organizar la información y resguardar el anonimato de los establecimientos seleccionados, se identificó a cada establecimiento con un número y se ordenaron a partir del número de estudiantes matriculados en cada uno de ellos según los registros de la base de matrícula 2010.

**Cuadro 3.16: Características Institucionales y de gestión de Establecimientos Alta Completación**

	Características institucionales					Características de gestión				
	Tipo de dependencia	Estructura de grados	Modalidad	Nº de alumnos del Establecimiento	IVE-SINAE 2011 (%)	Promedio de estudiantes por sala	Alumnos por docentes aula*	Total Equipo directivo	Alumnos por directivo	Demanda de ingreso ***
1	Mun	7º y 8º EB+EM	EM TP y HC	544	47,08	36	19,4	2	272,0	0,389
2	Mun	EM	EM TP y HC	974	81,69	33	19,9	3	324,7	0,87
3	PS	K+EB+EM	EM HC	1043	50,86	43	31,6	2	521,5	0,899
4	PS	EM	EM TP	1210	56,1	35	25,7	7	172,9	0,788
5	PS	K+EB+EM	EM HC	1675	59,78	41	34,9	3	558,3	1,029
6	PS	K+EB+EM	EM HC	1772	50,38	43	39,4	5	354,4	0,875
7	PS	K+EB+EM	EM TP	2116	67,01	42	32,6	6	352,7	0,881
8	PS	EB+EM	EM TP y HC	3104	45,42	43	33,0	5	620,8	0,996

Fuente: Elaboración propia a partir de información de la base Infoescuela del MINEDUC, Base de Matrícula 2010 y base JUNAEB 2011.

Nota:

\* Docente de aula: es aquella en que se ejerce la acción o exposición personal directa, realizada en forma continua y sistemática por el docente, inserta dentro del proceso ejecutivo.

\*\* Se considera al equipo directivo al total de docentes de UTP más la planta directiva.

\*\*\* Cuociente entre las vacantes ofrecidas en el principal curso de ingreso y matrícula efectiva del año 2010. Mientras más cercano a 1 mayor la demanda.

**Número de estudiantes:** Como se observa en el cuadro 3.16, al ordenar los establecimientos según el número de estudiantes, obtenemos que la muestra nos ofrece dos establecimientos que tiene entre 500 y 1000 estudiantes, los cuales pertenecen al 30% de establecimientos que imparten EM a nivel nacional y que tienen ese rango de estudiantes. Además, hay 6 establecimientos con más de mil estudiantes, rango que corresponde al 20% de los establecimientos con EM en el país. Estos datos nos muestra que los establecimientos seleccionados están entre el 50% más grande del país, pues el porcentaje restante tienen menos de 500 alumnos.

**Índice de Vulnerabilidad:** Sobre las características del vulnerabilidad del alumnado que componen cada uno los establecimientos seleccionados en la muestra, dos de ellos se encuentran dentro del primer quintil de los establecimientos con un IVE alto y el resto se distribuye entre el segundo y cuarto quintil. A nivel nacional los quintiles I al IV concentran a más del 50% de los establecimientos que brinda educación media.

**Alumnos por aula:** El promedio nacional de alumnos por aula en la EM es de 34. En el grupo seleccionado encontramos que 7 de los 8 establecimientos superan el promedio

nacional, y a su vez, tienen bastante diferencias entre ellos, donde 3 están muy cerca al número máximo de alumnos por aula para la EM (45). En base a estos datos, resulta interesante notar que los establecimientos seleccionados son establecimientos de gran tamaño y con alto número de estudiantes por aula, lo que estaría sugiriendo un alto grado de demanda.

**Número de estudiantes por profesor:** El promedio de estudiantes por docente de aula en Chile es 26. Al comparar con los establecimientos de la muestra de AC, obtenemos que 5 de los 8 establecimientos tienen más alumnos por docente que el promedio nacional y sólo 3 están por debajo. En su conjunto, los establecimientos seleccionados, muestran una alta variabilidad en la razón alumnos/docente.

**Equipo directivo:** El número de personas que componen los equipos directivos en los establecimientos de AC no tiene una estrecha relación con el tamaño de los establecimientos, ni tampoco con la estructura de grados. Esto puede implicar una diversidad en funciones desempeñadas por las distintas personas que componen los equipos directivos.

**Alumnos por directivos:** Se puede observar que proporción del número de estudiantes por directivo, como ocurrió en el caso anterior, no tiene una estrecha relación con el tamaño del establecimiento y su estructura de grados. Es posible, que la proporción de directivos y alumnos este mediada además por aspectos institucionales como lo son la dependencia y la modalidad.

**Indicador de demanda:** Se consideró importante construir un indicador de demanda a partir de los datos de matrícula y grado. Al revisar los cupos disponibles de los establecimientos para el primer o principal curso de ingreso y compararlos con la matrícula efectiva para dicho grado, se pudo observar que 7 de los 8 establecimientos en ese curso llenan más del 80% de sus cupos, lo cual dejan un pequeño margen para que entren nuevos estudiantes en los cursos superiores, lo cual indica que tienen una baja capacidad ociosa y una alta demanda. Es interesante notar que los establecimientos que cuentan con Kinder son los que mayor demanda presentan, por lo tanto, sería esperable que al llegar al ciclo medio ofrezcan pocas vacantes para que estudiantes externos se integren a la EM en esos establecimientos. Los apoderados valoran la continuidad en el mismo establecimiento y la posibilidad de no tener que cambiarlos cuando ingresen a la EM.

En conclusión, al analizar las características institucionales de los establecimientos podemos observar una gran diversidad interna entre los establecimientos seleccionados y varias características comunes a los promedios nacionales, por ejemplo, el número de estudiantes por sala. Esto implica, en base a la muestra de establecimientos seleccionados, la existencia de cierta representatividad a nivel de variedad de estructuras y organización de los establecimientos, que al tener por característica común altas tasas de completación y alto IVE muestran interesantes interrogantes sobre cómo gestionan su quehacer educativo para mantener altos niveles de retención de estudiantes de alta vulnerabilidad más allá de sus estructuras.

**Eficiencia Interna - Resultados:** A continuación en el Cuadro 3.17 se presenta una serie de datos relacionados con el aspecto de la eficiencia interna del establecimiento (medido en base a sus tasas de completación y porcentaje de estudiantes con sobre-edad en la cohorte 2005 evaluada en el presente estudio) y los resultados de la calidad de su

proceso formativo (en base a los resultados SIMCE obtenidos en EM y Prueba de Selección Universitaria (PSU) en el año 2010).

**Cuadro 3.17: Indicadores de Eficiencia Interna y Calidad Educativa Establecimiento de Alta Completación**

	Tasa de Completación	Porcentaje de Alumnos con Sobre edad	SIMCE EM Lenguaje 2010	SIMCE EM Matemática 2010	Rindieron PSU 2010	Promedio PSU 2010/ Ranking ***
1	69,5	11,7 %	243	(+) 238	63%	463 1387
2	69,5	16,5 %	232**	213	58%	410 2263
3	97,8	0,0 %	(+) 312 **	(+) 340 **	97%	589 341
4	79,9	5,4 %	258*	(-) 265 *	67%	468 1319
5	82,2	4,4 %	(+) 280**	(+) 289 **	100%	491 1069
6	81,9	1,1 %	(+) 285**	294 **	96%	534 698
7	85,2	2,2 %	264**	(+) 261**	95%	455 1502
8	90,4	0,0 %	284 **	284 **	99%	527 766

Fuente: Elaboración propia a partir de la base Infoescuela MINEDUC.

Nota:

(+) Puntaje más alto que SIMCE año anterior

\* Resultado más bajo q establecimientos de NSE similar

\*\* Resultados más altos que establecimiento de NSE similar

\*\*\* Promedio PSU en lenguaje y matemáticas y Ranking De los 2.945 establecimientos de educación media que rindieron la PSU

**Tasa de Completación:** La tasa de completación de los 8 establecimientos seleccionados está en el cuartil superior de la AC. Esto implica, que son establecimientos con un alto nivel de retención de estudiantes. Por lo tanto, el nivel de eficiencia interna de los establecimientos selecciones responde al criterio muestral.

**Sobre edad:** Para la EM la tasa promedio nacional de estudiantes con retraso o sobre edad es de 9,2% por curso, porcentaje que corresponde a los estudiantes que no tiene la edad idónea para cursar dicho grado, pues tienen más de dicha edad. Sólo dos establecimientos seleccionados sobrepasan el promedio nacional de sobre edad, por lo tanto, se puede observar una alta eficiencia interna en la mayor parte de los establecimiento de AC.

**SIMCE:** En cuanto a la calidad de los resultados educativos medidos por el SIMCE, se puede ver que 6 de los 8 establecimientos seleccionados obtuvieron puntajes superiores en SIMCE en comparación a establecimientos con igual NSE. Además, tres de ellos mejoraron sus resultados en comparación al año anterior. Estos resultados nos dan cuenta de establecimientos que tienen una buena gestión pedagógica y que resultados de aprendizajes muy bueno en comparación con otros establecimientos que trabajan con poblaciones de estudiantes de similares contextos socioculturales.

**PSU:** En base a la información entregada por el DEMRE<sup>8</sup>, el promedio nacional de estudiantes que rinden la PSU es de un 87%. Cinco de los ocho establecimientos de AC están por sobre el promedio nacional de inscritos que rinden la prueba. Además, si comparamos el promedio nacional conjunto para las pruebas de lenguaje y matemática, el cual es de 489 puntos, tenemos que cuatro de los ocho establecimientos tienen un puntaje superior al promedio nacional y siete de los ocho están dentro el 50% superior del ranking nacional. Lo interesante al porcentaje de estudiantes que rinde la PSU, es que es un elemento que guarda estrecha relación con la variable de eficacia escolar: "expectativas hacia los estudiantes", pues para el sistema ya es un logro más allá de los resultados obtenidos por los estudiantes que estos se inscriban y rindan la PSU.

En definitiva, estos datos son coherentes con los resultados obtenidos al analizar la relación entre las dimensiones del SNED con la TC, pues hay una fuerte relación entre la alta completación con la dimensión de "Efectividad" que refiere a los resultados educativos obtenidos por el establecimiento en relación con la población atendida.

### **Requisitos de postulación y recursos de apoyo pedagógico de los establecimientos de Alta Completación (AC).**

A continuación se presenta un análisis de los requisitos de ingreso y recursos de apoyo a los estudiantes de los establecimientos de AC seleccionados. Los detalles pueden ser vistos en el Anexo 12 – cuadro 1. La información analizada está disponible en la base Infoescuela y es de acceso público para toda la comunidad educativa.

**Requisitos de postulación:** El cuadro 1 del Anexo 12 se observa que gran parte de los establecimientos de la muestra exigirían una serie de requisitos para la postulación de nuevos estudiantes. Es interesante destacar que 5 de los 8 establecimientos exigen a los postulantes aceptar el reglamento interno del establecimientos, el cual especifica las normas de convivencia y de exigencia académica y 6 exigen entrevista a los padres.

**Recursos de apoyo pedagógico:** Sobre los apoyos académicos, todos señalan realizarían reforzamientos en materias específicas a los estudiantes con dificultades y contar con apoyo psicopedagógico. Cinco de los ocho cuentan con psicólogos y seis con algún apoyo de orientación a los estudiantes. Además, seis de los ocho cuentan con talleres de pre universitario para los estudiantes de EM. En este sentido, se observa que en su mayoría los establecimientos cuentan con un conjunto variado de dispositivos de apoyo para aspectos académicos.

Estas características son coherentes con la relación que se observó entre la alta completación y alguna de las variables del SNED. La más alta relación se encontró entre la TC y la dimensión de "Integración" que refiere, entre otros aspectos, a la participación de profesores y apoderados en el desarrollo del proyecto educativo del establecimiento.

---

<sup>8</sup> [http://www.cta-psu.cl/Documento/Presentacon\\_Conferencia\\_de\\_Prensa\\_3\\_enero\\_2011.pdf](http://www.cta-psu.cl/Documento/Presentacon_Conferencia_de_Prensa_3_enero_2011.pdf)

## Características institucionales de los establecimientos de Baja Completación (BC)

**Estructura de grados y modalidad:** Los 8 establecimientos de BC seleccionados son representativos de la estructura de grados y tipo de enseñanza en la EM. En el cuadro 3.19 se puede observar que hay establecimientos con todos los grados de la educación obligatoria y sólo con los grados correspondientes a la EM e imparten las modalidades TP y HC independiente y/o conjuntamente. Además, dentro de la jerarquización de establecimientos se encontraron, tanto establecimientos municipales (Mun) como particular subvencionados (PS).

Para organizar la información y resguardar el anonimato de los establecimientos seleccionados, se identificó a cada establecimiento con un número y se ordenaron a partir del número de estudiantes matriculados en cada uno de ellos según los registros de la base de matrícula 2010.

**Cuadro 3.19: Características Institucionales y de gestión de Establecimientos Baja Completación**

	Características institucionales					Características de gestión				
	Tipo de dependencia	Estructura de grados	Modalidad	Nº de alumnos del Establecimiento	IVE-SINAE 2011 (%)	Promedio de estudiantes por sala	Alumnos por docentes aula*	Total Equipo directivo **	Alumnos por directivo	Demanda de ingreso ***
1	PS	EM	EM HC	81	76,47%	20	7,4	2	40,5	0,682
2	Mun	K+EB+EM	EM HC	291	89,15%	22	13,2	2	145,5	0,533
3	Mun	K+EB+EM	EM HC	599	65,19%	33	20,7	4	149,8	s/i
4	Mun	EM	EM TP y HC	676	81,29%	25	18,3	7	96,6	s/i
5	Mun	K+EB+EM	EM TP y HC	1115	82,58%	32	20,6	9	123,9	0,911
6	PS	K+EB+EM	EM TP y HC	1235	71,01%	37	35,3	5	247,0	0,911
7	PS	EM	EM TP	1237	72,84%	35	32,6	4	309,3	1,04
8	PS	EB+EM	EM TP y HC	1823	64,97%	36	28,0	4	455,8	0,883

Nota:

\* Docente de aula: es aquella en que se ejerce la acción o exposición personal directa, realizada en forma continua y sistemática por el docente, inserta dentro del proceso ejecutivo.

\*\* Se considera al equipo directivo al total de docentes de UTP más la planta directiva.

\*\*\* Cuociente entre las vacantes ofrecidas en el principal curso de ingreso y matrícula efectiva del año 2010. Mientras más cercano a 1 mayor la demanda.

Fuente: Elaboración propia a partir de información de la base Infoescuela del MINEDUC, Base de Matrícula 2010 y base JUNAEB 2011.

**Número de estudiantes:** Como se observa en el cuadro 3.19, al ordenar los establecimientos de baja completación según el número de estudiantes, obtenemos que 2 de estos tienen menos de 500 alumnos, establecimientos menores de este tamaño pertenecen al 50% de los existentes en el país. Hay dos establecimientos que tienen entre 500 y 1000 estudiantes, los cuales pertenecen al 30% de establecimientos que imparten

EM a nivel nacional y que tienen ese rango de estudiantes. Además, hay 4 establecimientos con más de mil estudiantes, rango que corresponde al 20% de los establecimientos con EM en el país.

**Índice de Vulnerabilidad:** Sobre las características de la vulnerabilidad del alumnado que componen cada uno de los establecimientos seleccionados en la muestra, seis de ellos se encuentran dentro del primer quintil de los establecimientos con un IVE alto y los dos restantes se ubican en el segundo quintil de alta vulnerabilidad. En comparación con los establecimientos de la muestra de AC y como se observa en los resultados de la etapa cuantitativa, es consistente con la relación de la TC con las características de los establecimientos de BC.

**Alumnos por aula:** Como se señaló anteriormente, el promedio de alumnos por aula a nivel nacional para la EM es de 34. En el grupo seleccionado de BC hay sólo 3 de los 8 establecimientos que superan el promedio nacional y están por muy debajo del número máximo de alumnos por aula para la EM (45). El resto de los establecimientos está por debajo del promedio de número de estudiantes por aula. Esto pone de manifiesto una tensión entre aspectos de la gestión pedagógica y la demanda por ingreso.

**Número de estudiantes por profesor:** El promedio nacional de alumnos por docentes de aula en un establecimiento es de 26 para la EM. En los establecimientos de BC seleccionados 5 de los 8 establecimientos están por debajo del promedio nacional. Los otros 3 establecimientos están por sobre el promedio. En comparación con los establecimientos seleccionados de AC esto es inverso, es decir, la mayoría está por sobre el promedio de docentes de aula por estudiantes. De esta manera, se pone de manifiesto la tensión entre la gestión pedagógica y la calidad de los aprendizajes.

**Equipo directivo:** Se observa en los establecimientos de BC que no hay una relación estrecha entre el tamaño de los establecimientos y su equipo directivo (planta directiva y docentes de la UTP). Sin embargo, hay una relación entre la estructura de grado y el número del equipo directivo, así los establecimientos que tienen los doce grados de la educación obligatoria cuentan con una planta directiva igual o superior a 4 personas. En comparación con los establecimientos de AC, las plantas directivas de los de BC son un poco menores.

**Número de estudiantes por directivo:** Al comparar la proporción entre alumnos y número de directivos se observa una relación positiva entre el tamaño del establecimiento y el promedio de alumnos por directivos. Esto implica que a menor tamaño del establecimiento la proporción de alumnos por directivos es menor, no obstante, hay un fuerte salto cuando el establecimiento tiene más de 1200 estudiantes. A partir de ahí la proporción se vuelve creciente. Entrando en una especie de fuerte economía de escala. Además, en comparación con los establecimientos de AC la proporción de alumnos por directivos es más alta.

**Indicador de demanda:** Comparando los cupos disponibles de los establecimientos para el primer o principal curso de ingreso y la matrícula efectiva para dicho grado, se pudo ver que de los 6 establecimientos con los que se contó con información, en 4 de ellos la matrícula de ingreso cubrió el 80% de los cupos disponibles, e indica que tienen una baja capacidad ociosa. Además, al igual que en el caso de los establecimientos con AC, los que cuentan con Kinder presentan una mayor demanda en 2 de los 3 casos con los que se cuenta con registro.

En síntesis, no se observan muchas diferencias en las características institucionales de nivel estructural del grupo de establecimientos seleccionados para AC y BC, no así en la composición del alumnado, donde el IVE de los de BC es más alto en comparación de los de AC. En las características de gestión se observan leves diferencia, principalmente a nivel de demanda y número del personal del equipo directivo.

**Eficiencia interna - Resultados:** A continuación en el cuadro 5.5 se presenta una serie de datos relacionados con aspecto de la eficiencia interna del establecimiento (medido en base a sus tasas de completación y porcentaje de estudiantes con sobre-edad en las cohorte 2005 evaluada en el presente estudio) y los resultados de la calidad de su proceso formativo (en base a los resultados SIMCE obtenidos en EM y Prueba de Selección Universitaria (PSU) en el año 2010).

**Cuadro 3.20: Indicadores de Eficiencia Interna y Calidad Educativa Establecimiento de Baja Completación**

	Tasa de Completación	Porcentaje de Alumnos con Sobre edad	SIMCE EM Lenguaje 2010	SIMCE EM Matemática 2010	Rindieron PSU 2010	Promedio PSU 2010/ Ranking ***
1	37,2%	66,7%	230*	213*	72%	486 1115
2	37,2%	18,6%	214*	200*	68%	382 2723
3	39,7%	21,9%	(+) 221*	(+) 201*	100%	434 1802
4	33,1%	36,6%	217*	204*	59%	386 2677
5	38,2%	25,6%	217*	196*	66%	377 2778
6	33,0%	15,4%	239*	215*	50%	448 1604
7	37,7%	25,7%	(-) 219*	(-) 215*	53%	416 2144
8	27,7%	14,4%	237*	231*	54%	444 1659

Nota:

(+) Puntaje más alto que SIMCE año anterior

\* Resultado más bajo q establecimientos de NSE similar

\*\* Resultados más altos que establecimiento de NSE similar

\*\*\* Promedio PSU en lenguaje y matemáticas y Ranking De los 2.945 establecimientos de educación media que rindieron la PSU

Fuente: Elaboración propia a partir de la base Infoescuela MINEDUC.

La tasa de completación de los 8 establecimientos de BC seleccionados está en el cuartil inferior de la TC. Esto implica, que son establecimiento con un bajo nivel de retención de estudiantes.

**Sobre edad:** Como se señaló anteriormente, la tasa promedio nacional de estudiantes con retraso o sobre edad es de 9,2%. Al respecto, se puede observar que todos los establecimientos seleccionados en BC están muy por sobre el promedio nacional. La mayoría supera el 20% de estudiantes con sobre edad y hay un caso con un 66,7%. Este

indicador muestra claras diferencias con los establecimientos con AC, pues en el caso de estos, casi no hay estudiantes con sobre edad.

**SIMCE EM:** En cuanto a la calidad de los resultados educativos medidos por el SIMCE, se puede ver que todos los establecimientos seleccionados obtuvieron puntajes bajos en SIMCE en comparación a establecimientos con igual NSE y sólo uno de estos mejoró sus resultados en comparación al año anterior. Por lo tanto, son establecimientos con muy bajos resultados académicos y que logros por debajo a los obtenidos en los establecimientos con AC.

**PSU EM:** Al observar los resultados de la PSU, el promedio nacional de estudiantes que rinden la PSU es de un 87%. En comparación con los establecimientos de BC, sólo uno de ellos está por sobre el promedio nacional de inscritos que rinden la prueba. Comparando el promedio nacional conjunto para las pruebas de lenguaje y matemática, el cual es de 489 puntos, todos están por debajo del promedio nacional y sólo uno está por sobre la mediana del ranking. Además, como se señaló en el caso de AC, detrás del porcentaje de estudiantes que rinde la PSU hay un tema de “expectativas” y claramente en estos establecimientos son muy bajas. Pues sus resultados en una evaluación clave para la inserción en el mundo profesional es muy deficiente.

### **Requisitos de postulación y recursos de apoyo pedagógico de los establecimientos de Baja Completación**

Al observar la información que entregan los establecimientos de BC sobre los requisitos de ingreso y recursos de apoyo a los estudiantes de los establecimientos seleccionados (ver cuadro 2 - Anexo 12), se puede señalar los siguientes aspectos relevantes a partir de la comparación con los de AC:

**Requisitos de postulación:** El cuadro 2 del Anexo 12 se observa que en los establecimientos de BC al igual que en los establecimientos de AC hay una serie de requisitos de postulación para nuevos estudiantes. En el caso de BC, se destaca que 7 de los 8 establecimientos exigen a los postulantes aceptar el reglamento interno del establecimiento, más que en comparación con los establecimientos de AC. Además, 6 de los 8 exigen entrevista a los padres, también superior a los establecimientos con AC. Al comparar conjuntamente los establecimientos de AC y BC, se observa que hay más exigencias de orden normativo para postular que en el caso de los establecimientos con AC.

**Recursos de apoyo pedagógico:** Sobre los apoyos académicos, casi todos señalan realizar reforzamientos en materias específicas a los estudiantes con dificultades y contar con apoyo psicopedagógico. Cinco de los ocho cuentan con psicólogos y 7 con algún apoyo de orientación a los estudiantes. Además, seis de los ocho cuentan con talleres de pre universitario para los estudiantes de EM. En este sentido, se observa que en su mayoría los establecimientos de BC cuentan con un conjunto variado de dispositivos de apoyo para aspectos académicos similares a los de los establecimientos de AC.

## **Resultados sobre las características institucionales de los establecimientos de AC y BC.**

Al comparar las características institucionales de los establecimientos AC con los de BC nos encontramos que muestran un patrón semejante en cuanto a la diversidad de dependencia y de estructura de grados. En particular, en la estructura de grados no es posible establecer diferencias entre ambos grupos, ya que observamos que 6 de los 8 establecimientos de AC ofrecen EB y EM y sólo 2 de ellos ofrecen exclusivamente EM, en tanto que en los de BC encontramos que 5 ofrecen EB y EM y 3 ofrecen sólo EM. Las diferencias apuntan a que en los establecimientos AC hay una mayor cantidad de establecimientos subvencionados que municipales (6 y 2 respectivamente) y los establecimientos BC se distribuyen de manera equivalente entre los municipales y los subvencionados (4 y 4 respectivamente).

En cuanto a la modalidad ofrecida, tenemos que la variabilidad de la oferta es semejante, arrojando la comparación que ofrecen sólo HC, 3 establecimientos AC y 3 BC; ofrecen sólo TP 2 establecimientos AC y 1 BC; ofrecen HC más TP, 3 establecimientos AC y 4 BC. Por lo tanto, encontramos más semejanzas que diferencias en cuanto a la modalidad de la oferta.

El número de directivos en el equipo directivo no discrimina entre ambos tipos de establecimiento, ya que tanto en AC como en BC éstos se dan en un rango entre 2 y 7 directivos por establecimiento, independientemente del tamaño, dependencia, estructura de grados y modalidad ofrecida.

También son semejantes en cuanto a los requisitos de ingreso y a la oferta de apoyo ofrecido a los estudiantes, según aparece en sus páginas web y en el sistema de acceso público. No fue posible confirmar si esta oferta responde a lo que se observa en los establecimientos, de manera que queda la interrogante de si ésta responde a la realidad o es más bien un argumento de oferta solamente.

Las diferencias se empiezan a perfilar en las características que a continuación se describen. Si miramos el tamaño (número de alumnos), los establecimientos AC tienden a ser de mayor tamaño que los BC. Entre los AC encontramos que en su mayoría de más de 1000 alumnos (6 establecimientos), llegando a un máximo de 3000 estudiantes y en el caso de los BC sólo hay 4 establecimientos de más de 1000 alumnos, llegando a un máximo de 1800, 2 entre 500 y 1000 y 2 de menos de 500.

En cuanto al número de estudiantes por aula, los establecimientos AC en su mayoría superan el promedio nacional de 34 alumnos por aula. Los establecimientos BC tienden a tener una menor concentración de alumnos por aula, ya que 5 de ellos tienen menos de 34 alumnos por aula y 3 tienen entre 34 y 45, clasificándose la mayoría entre los de baja concentración de estudiantes por aula.

Los establecimientos AC tienden a tener más estudiantes por docente, ya que 5 de los 8 establecimientos AC tienen más que el promedio nacional de 26 estudiantes por docente, en tanto 5 de los establecimientos BC tienen menos de 26 estudiantes por docente. Estas dos últimas características institucionales pueden ser tomadas como indicadores de demanda, sugiriendo que los establecimientos AC tienen una mayor demanda que los establecimientos BC.

Si bien es posible encontrar una tendencia diferente en algunos de los aspectos institucionales como el tamaño, el número de estudiantes por aula y el número de estudiantes por docente, donde se observan las distinciones y diferencias más marcadas y significativas es en los resultados de ambos tipos de establecimientos. Respecto a la sobre-edad, la que puede ser tomada como un proxy de repitencia, los establecimientos AC muestran una menor sobre-edad, ya que 6 de los 8 establecimientos muestran que este valor está por debajo del promedio nacional de 9,6% por curso. En los establecimientos BC la totalidad de ellos arrojan tasas de sobre-edad muy por sobre este promedio nacional, 7 de ellos superando el 20% y uno llegando al 66,7% de sobre-edad.

Los resultados SIMCE en lenguaje y matemática de los establecimientos AC muestran que 6 de ellos están por sobre el promedio nacional para el mismo NSE y 3 de ellos muestran una tendencia al mejoramiento entre un año y otro. En el caso de los establecimientos BC, la totalidad se encuentra bajo el promedio de su mismo NSE y sólo uno muestra una tendencia a la mejora de un año para otro.

Finalmente, los establecimientos AC muestran un que 5 de ellos tiene un número de inscritos en la PSU que supera el promedio nacional y 7 de 8 obtiene puntajes promedio dentro del 50% superior en el ranking nacional de puntajes PSU. En el caso de los BC, sólo uno de ellos tiene un número de inscritos mayor al promedio nacional y todos arrojan puntajes menores al promedio nacional.

En definitiva, podemos decir que el tipo de estudiantes que atienden son semejantes, ya que todos los establecimientos se encuentran entre los rangos altos de IVE en relación al promedio nacional y que las características institucionales también son semejantes entre ambos tipos de establecimientos. Las diferencias se concentran en aquellas características institucionales que reflejan demanda, mostrando que los AC tienden a tener más estudiantes por aula y más estudiantes por docente. Sin embargo, arrojan resultados muy diferentes en cuanto a sobre-edad, resultados SIMCE e inscripción y resultados PSU. Con esta caracterización, cobra una mayor relevancia la pregunta por los factores de gestión escolar que hacen la diferencia. Es lo que se presenta en la siguiente sección.

### **III.3.2. Percepciones sobre el riesgo de retiro y prácticas de gestión asociadas a la capacidad de completación**

*“Hay que lograr que los estudiantes sientan pertenencia en el liceo, que se sientan queridos y apreciados. Al ver quiénes son los alumnos que abandonan la escuela, uno ve que son aquellos que sentían que a nadie le importaba si ellos iban o no a clases. Los que se quedan son los que dicen que sus profesores no los dejarán fracasar” (Levin, 2011).*

El análisis de las percepciones y prácticas según los entrevistados se realizó en función de los temas levantados en las entrevistas y no de los colegios a los que pertenecen los entrevistados, por lo cual no se individualiza ni los colegios ni los entrevistados. Los 8

colegios de AC fueron seleccionados por tener una alta Tasa de Completación (TC), por tener un alto Índice de Vulnerabilidad (IVE) y por sus características institucionales similares, buscando reducir al máximo la variabilidad institucional entre ellos (Ver cuadros 12 y 13). Así, el análisis supone unas características institucionales comunes para los 8 establecimientos de AC y por lo tanto, el análisis se realiza por tema y no por colegio.

El tema central en torno al cual se articulan las preguntas de las entrevistas y grupos focales es el **retiro escolar** (ver Matriz de Preguntas por Instrumento, Anexo 8). Si bien el estudio está enfocado en identificar los factores asociados a la capacidad de completación escolar o retención de estudiantes, las preguntas en el estudio cualitativo fueron planteadas en torno a la idea de retiro escolar por las siguientes razones. En primer lugar, se utilizó el concepto de retiro escolar para enfatizar la idea de que es el establecimiento el encargado de aplacar las situaciones que dentro de él podrían desencadenar que el sujeto no siga participando en sus actividades académicas habituales (Goicovic, 2002). Según este autor, la idea de retiro escolar enfatiza aspectos propios de la gestión escolar, en virtud de la cual es el equipo de gestión y los docentes los responsables de realizar acciones preventivas para evitar que el sujeto se retire del establecimiento. En segundo lugar, durante el pilotaje de los instrumentos, los directivos (a quienes se aplicó la versión preliminar del instrumento) sugirieron emplear el concepto de retiro, porque es una conceptualización más común en los establecimientos. En definitiva, centrar las entrevistas en torno al retiro escolar podía facilitar el que los entrevistados establecieran una relación entre aspectos de la gestión escolar y la retención de estudiantes en riesgo, foco central del estudio.

**Categorías de análisis:** Las categorías del análisis fueron construidas a partir de las respuestas de los directivos en las entrevistas y tomando en cuenta algunos de los aspectos teóricos que se discuten en los antecedentes de este informe. En primer lugar, las respuestas de los directivos fueron clasificadas en dos grandes categorías: (i) **las percepciones** sobre los temas levantados en las entrevistas como el riesgo de retiro, sus causas y factores predictivos y (ii) **las prácticas** que realizan para prevenirlo.

La separación en dos categorías, percepciones y prácticas, se realiza para efectos de dar mayor claridad al análisis, puesto que en el ámbito escolar éstas están estrechamente ligadas y en conjunto contribuyen a los resultados que un establecimiento logra en términos de tasas de completación.

En segundo lugar, las respuestas que dan cuenta de prácticas se organizaron según las áreas de gestión que componen el Modelo de Gestión de Calidad (MINEDUC, 2005). Este Modelo incluye las áreas de gestión que la literatura internacional señala como las más relevantes en cuanto a su incidencia en la calidad de los resultados educativos, por lo que se constituye como un referente para analizar de manera bastante exhaustiva las prácticas de gestión en un establecimiento.

El concepto de **percepción** que se utiliza en este estudio representa la expresión verbal de los juicios y opiniones construidos a partir de un proceso cognitivo que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación de las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización. En el proceso de la percepción se ponen en juego referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad y que son aplicados a las distintas experiencias cotidianas del sujeto para ordenarlas y transformarlas (Santoro, 1980). En el caso de las percepciones de los directivos,

entendemos que éstas hacen referencia al sistema de creencias y valores propios de la cultura escolar.

El concepto de **práctica**, por su parte, es entendido como un conjunto de actos con sentido que se desarrollan al interior de la escuela y en ocasiones también fuera de ella, pero manteniendo una lógica escolar, aunque las razones de estas prácticas no se encuentran únicamente en el campo de lo educativo. En el marco de este estudio, en el que no hay observación directa de las prácticas, se consideran prácticas aquellas que los entrevistados dicen que son sus prácticas.

## **Percepciones y prácticas en establecimientos de Alta Completación (AC).**

### **1.-Percepción del riesgo de retiro.**

**1.1.-El retiro como excepción:** Las respuestas dan cuenta de que el retiro en estos colegios es más bien la excepción que la regla, ya que los estudiantes efectivamente en riesgo son muy pocos (uno o dos por colegio, según relatan los directivos) y que están plenamente identificados los estudiantes que se han retirado antes de terminar el 4° medio. "... por eso el nivel de deserción aquí es muy bajo, generalmente se nos trasladan de colegio, nuestros alumnos se van pero por traslado, por cambio de domicilio, pero por deserción, eso tratamos de evitarlo".

En algunas entrevistas hacen referencia a que el retiro se da para trasladarse, por elección de los padres, a colegios mejores. "A veces los apoderados se llevan a los chicos a colegios de mayor prestigio, a colegios emblemáticos". Es decir, se trataría de un retiro "hacia arriba" y alude a factores del colegio más que a factores del alumno.

De este modo, el retiro no es entendido como un problema del colegio sino como el de algunos casos de alumnos. El hecho de que sean pocos los casos facilita las prácticas preventivas y el apoyo individualizado, el que será descrito en detalle más adelante.

**1.2.-Prevención del retiro:** En general, los directivos entrevistados en los colegios de AC dan cuenta de que tienen una aproximación preventiva al retiro y que realizan acciones para identificar y apoyar a los estudiantes en riesgo desde muy temprano en la trayectoria escolar, en básica los que ofrecen este nivel educativo y en primero o segundo medio los que sólo ofrecen este nivel. "...en una línea de un sistema preventivo o sea, enterarnos antes sobre lo que está pasando para no actuar sobre lo ya hecho".

La prevención se manifiesta en una serie de prácticas de seguimiento y apoyo a los estudiantes en riesgo, las cuales siguen un patrón semejante en todos los colegios y que incluso en algunos de ellos, pareciera que estas prácticas están bastante institucionalizadas y son conocidas por todos los actores involucrados. Estas prácticas se caracterizan por un período inicial en el que hacen un seguimiento cercano a la trayectoria escolar de los alumnos en riesgo, luego se comunican con sus familias y/o con el apoderado y finalmente les prestan apoyo de diverso tipo para asegurar que "saquen su 4° medio". Este seguimiento y apoyo a veces se extiende incluso en los casos en que terminan retirándose del colegio..."los que se han retirado, los hemos idos a buscar y han terminado, aquí o en otro lugar, un nocturno por ejemplo".

**1.3.-Completar el 4° medio:** En general, los directivos entrevistados conceptualizan el riesgo de retiro desde la perspectiva de la completación, identificando a los estudiantes que podrían no terminar su 4° medio. De este modo, más que hablar de retiro o de

abandono, hablan de los estudiantes “que no terminan 4° medio” y no tienen conceptualizado el retiro como problema. “Aquí no tenemos ese problema, el que ingresa a 1° termina su 4° medio”. Los factores intraescolares que muestra la literatura que están estrechamente relacionados con deserción escolar no están asociados a los riesgos de retiro en su discurso.

En consecuencia, las entrevistas tienen un comienzo bastante lento y que requiere de algunas aclaraciones y estímulos de parte del entrevistador ya que a los entrevistados les cuesta entender al inicio de qué se está hablando o qué es exactamente lo que el entrevistador quiere saber. A medida que la entrevista progresa se ve claramente cómo las respuestas se van complejizando, van siendo más certeras y se va construyendo un discurso – un relato – sobre su percepción del riesgo de retiro y sobre las estrategias y prácticas para prevenirlo que se llevan a cabo en cada establecimiento. Así, en la última pregunta, “¿Qué recomendación le daría a un director para evitar el retiro de alumnos en su colegio?”, los entrevistados recogen todas o la gran mayoría de las respuestas anteriores, las integran y les dan coherencia de manera que responden con una recomendación que recoge la complejidad de acciones que despliegan para abordar el riesgo de retiro en sus colegios. Las percepciones y las prácticas estaban presentes desde el comienzo, pero no habían sido conceptualizadas y formuladas como estrategias de prevención del retiro.

## **2.- Atribución de causas del retiro.**

La entrevista busca detectar las causas que los directivos atribuyen al retiro de los estudiantes y determinar qué importancia le dan a las causas educativas y otros factores internos del colegio entre las causas posibles. Se les pregunta directamente por las causas educativas del retiro: ¿Cuáles fueron las causas educativas del retiro? ¿Cuál era el rendimiento escolar que pudiera justificar su retiro? Y ¿Cuál es el perfil académico de un estudiante que está en riesgo de retirarse? Sin embargo, las respuestas se refieren principalmente a factores externos y a las causas más bien sociales del retiro y sólo en última instancia mencionan factores internos del colegio como la indisciplina y el mal rendimiento académico entre las causas posibles. “Lo que yo tengo en la memoria son problemas familiares, que en algún minuto detonan que el alumno se vaya, y en algún minuto también problemas médicos (...) y otra de las cosas es la disciplina, cuando se aplica el reglamento interno. Con una o dos personas en el colegio (se ha detectado) la falta al reglamento interno”.

Las causas que atribuyen los directivos al retiro se presentan a continuación, sin que el orden en que se presentan indique la prioridad otorgada a cada una de los factores identificados como causas.

### **Factores externos.**

**2.1.-Causas económicas:** dos directivos hacen referencia a los problemas económicos de la familia cuando los niños no asisten a clases por no tener medios como ropa, zapatos, dinero para transporte. ...“si están faltando se llama al apoderado y nos dicen que es porque no tiene zapatos, por ejemplo, se ve la forma de conseguirlos, ya sea con la municipalidad o con alguna empresa u ONG”. En otro caso se mencionan las becas como un recurso de apoyo para solventar los gastos de asistir al colegio. “Si la familia de algún niño de básica dice que el chico no podrá seguir por problemas económicos, se le consigue una beca”.... Si los problemas económicos aparecen en la media, en conjunto

con las familias les buscan apoyo en las redes sociales de la comuna. Un entrevistado responde que dado el alto índice de vulnerabilidad de los estudiantes que atienden, se trata de minimizar el gasto para las familias por lo que se les da alimentación y el municipio dispone de 7 buses de acercamiento desde las diferentes localidades.

Sólo uno de los colegios (ubicado en sector rural) responde que la causa del retiro es la necesidad de trabajar en el caso de un muchacho cuya familia está en mala situación socioeconómica. A continuación el directivo explica que para evitar que los alumnos se retiren para hacer trabajos agrícolas como temporeros en períodos de cosechas les dan muchas facilidades, flexibilizando las exigencias. Los alumnos avisan que van a tener que trabajar y "...les hacemos algún acomodo para que puedan seguir viniendo a clases, les damos facilidades para que puedan rendir las pruebas". "Se les da todo tipo de facilidades para que saquen el 4° medio".

**2.2.-Causas médicas y/o psiquiátricas:** estas son mencionadas en varias de las entrevistas, en relación a las inasistencias. "...eso también es otro de los problemas que tenemos nosotros, de la ausencia a clases, muchos problemas de enfermedad, más de tipo bronquial, de estos catarros, eso se ha visto últimamente". También se menciona la existencia de depresiones, lo cual es muy claro en un establecimiento en el que se presentaron dos casos en un corto período de tiempo. "Recuerdo uno que en 4° medio no logramos retenerlo porque el niño tenía depresión, entonces lo íbamos a buscar a la casa, mandábamos al orientador, conversaba toda la tarde con el papá. En el 4° medio deben haber sido dos meses los que vino, pero no pudimos, no pudimos retenerlo". El otro caso estaba en 2° medio, también con depresión. "(...) el año pasado era un problema que a mí me preocupaba tanto, yo notaba que muchos adolescentes estaban con depresión, muchos yendo al siquiatra. Entonces este año el colegio tiene dos psicólogos".

Otro de los directivos recuerda un chico al que le diagnosticaron esquizofrenia y no pudo terminar 4° medio y otros aluden a casos de salud en general.

**2.3.-Embarazo:** esta situación en el caso de las estudiantes mujeres es identificada explícitamente como causa de riesgo sólo por uno de los entrevistados. Sin embargo, el embarazo como factor asociado a la inasistencia reiterada y al retiro es levantado también por otros entrevistados en respuesta a preguntas relacionadas con las prácticas para apoyar a los alumnos en riesgo. En estos casos dan cuenta de las acciones que despliega el colegio para apoyar a las chicas embarazadas, dándoles facilidades para que puedan cuidar a su guagua y completar el 4° medio, prestando apoyo pedagógico y tomando pruebas en momentos más convenientes para ellas.

Resulta interesante destacar que una directora alude a que las chicas que quedan embarazadas no son las más problemáticas. "...es un asunto que yo lo tengo muy claro, la mayoría de las niñas embarazadas son buenas alumnas, no son las alumnas que tienen problemas".

**2.4.-Servicio militar:** es mencionado por uno solo de los directivos entrevistados. "...los otros que se retiran, es porque les toca el servicio militar o han optado por servicio militar, que hoy día no es obligatorio, pero algunos por la edad que tienen, optan y lo hacen. Algunos vuelven, otros no vuelven".

## Factores internos.

**2.5.-Rendimiento escolar:** para los directivos de los colegios de AC, la causa menos importante del retiro es el rendimiento académico, que es identificado por la literatura como un factor interno. Esto se ve reflejado en la afirmación de un director, que sostiene que “El rendimiento no es un tema de este colegio, de que se vayan por el mal rendimiento”. Otro dice que las razones de la deserción “nunca han sido académicas o pedagógicas”, o “...problemas pedagógicos no tenían, si era su rollo personal”.

Esta percepción que da poca o nula importancia al rendimiento escolar como causa del retiro podría interpretarse como un esfuerzo por minimizar las responsabilidades de las escuelas en el retiro. Sin embargo, la implementación de estrategias de apoyo académico de uso generalizado en los colegios de la muestra parece más bien estar relacionada con el tipo de estrategia preventiva utilizada en la mayoría de los colegios AC. Esto se observa en la siguiente afirmación: “...la política del colegio es que los alumnos se quedan por rendimiento escolar”. Las estrategias preventivas se pueden caracterizar por la identificación temprana de los estudiantes con problemas académicos y la prestación de apoyo de manera oportuna y ajustada a las necesidades de cada estudiante. De este modo, las dificultades académicas se superan y el alumno prosigue en su trayectoria con un menor nivel de riesgo, el cual es controlado gracias a la anticipación o detección temprana “Si el chico está con problema de rendimiento... está lleno de reforzamiento... entonces en la entrevista con el apoderado se le informa y por supuesto que eso lo va a motivar más, para que tenga continuidad”. Otro director dice “Es que (en el caso de) los alumnos que tienen malas notas, trabajamos con la persona para integrarlo, para reforzarlo, en forma separada, en las partes que está débil, para demostrarle que él puede salir adelante”.

Un director asegura que “las dificultades académicas se detectan en la básica”. Otro director sostiene que “desde un perfil académico, bajos resultados y bajo rendimiento, afectan la motivación de los chicos”. Si a la falta de motivación la acompaña la falta de apoyo familiar, las probabilidades de que el estudiante salga adelante exclusivamente con el apoyo que le dan en el colegio son bajas. Así, el perfil académico del chico que se retira es construido como “un niño muy solo, con hogar monoparental, que presenta inasistencias reiteradas y nadie en su familia se da cuenta de que no está asistiendo al colegio”.

Un directivo describe el proceso que se sigue en su establecimiento antes de que se llegue a cancelar la matrícula a un estudiante con dificultades de rendimiento. “La política del colegio es que los alumnos se quedan por rendimiento escolar, tienen que cumplir una nota, que es un 5,0 y tiene que cumplir ciertas condiciones. Por ejemplo si un alumno tiene problemas de aprendizaje y tenga que retirarse del colegio, tiene que haber pasado un proceso que tenemos nosotros que se llama de acompañamiento, que es de un año y medio. ...el profesor jefe toma al niño, ve la situación, en caso de necesidad llama al apoderado y busca una estrategia para trabajar con él. Se monitorea, el alumno vuelve al colegio. En caso de que el monitoreo no resulte favorable, se deriva a un psicopedagogo o a orientador y luego, lo toma el consejo de profesores, se analiza el problema, se ve con los profesores la situación del alumno y si es necesario, se le da una amonestación escrita. Cada consejo de evaluación que se produce en cada semestre, se estudia el caso de estos niños y pasan de amonestación verbal, amonestación escrita, condicionalidad, y después cancelación de matrícula. En la cancelación de matrícula se

puede solicitar una reconsideración a la cancelación de matrícula y en caso de que no se cumpla y en un periodo de 2 años de mejorar estos rendimientos académicos, se cancela definitivamente”.

Al profundizar más en el perfil escolar o académico de un alumno que está en riesgo de retirarse aparece la desmotivación y detrás de ésta, el desinterés y la falta de apoyo de las familias. “Son aquellos niños cuyo apoderado no viene a reunión, que faltan, que llegan atrasados, que no justifican su inasistencia”. “Son niños muy solos”.

### 3.- Peso de los factores educativos.

Más adelante en la entrevista se vuelve a retomar los factores educativos que podrían predecir mejor el riesgo de retiro y se les pide que clasifiquen según la probabilidad de predecir riesgo de retiro a factores como la repitencia, mal rendimiento, los problemas de disciplina y la inasistencia reiterada. Estos son los factores que la literatura identifica como altamente relacionados con la deserción y el retiro. Se les pidió a los directivos que puntuaran de 1 a 5 cada uno de estos factores, siendo 1 la baja probabilidad y 5 la alta probabilidad de predecir el riesgo. Los factores y la ponderación asignada se presentan en el cuadro 3.21. Dado el tamaño de la muestra y el carácter cualitativo de las respuestas no es posible sacar promedios sino sólo tendencias.

**Cuadro 3.21: Peso predictivo de los factores educativos**

Ponderación	5	4	3	2	1
	<b>Número de respuestas</b>				
Mal rendimiento	0	3	4	0	1
Repitencia	0	1	4	1	1
Probl. Disciplina	0	2	2	2	2
Inasistencia	4	1	0	0	2

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las entrevistas (Ver anexo 9).

**3.1.-Mal rendimiento:** aún cuando el mal rendimiento fue mencionado muy al final en las preguntas sobre las causas del retiro, como factor de predicción tiene un peso relativamente mayor para la mayoría de los directivos entrevistados, ya que 7 de los 8 le asignan una ponderación de 4 y 3 puntos. Esto resulta contradictorio con la respuesta anterior, en la que se muestra que le dan poca importancia al mal rendimiento entre las causas del retiro. Reitera la impresión de que los directivos no establecen en una primera instancia la relación entre los factores internos de la escuela y el riesgo de retiro.

**3.2.-Repitencia:** no hay acuerdo entre los entrevistados sobre el peso predictivo de la repitencia, ya que 4 de ellos le asignan un peso medio, dos un bajo peso y solo uno lo pondera con un 4. Lo verbalizan de la siguiente manera: “La repitencia aquí no es tan importante, incluso a los repitentes no les colocamos la etiqueta, no los marcamos sino que los repartimos en los diferentes cursos para que ellos alcancen rendimiento”.

Aquí aparece nuevamente el énfasis en la prevención para evitar que los estudiantes en riesgo de repetir se retiren. “El secreto es que aquí vamos detectando los problemas permanentemente, hay un diagnóstico permanente y si hay estudiantes con problemas de rendimiento y en riesgo de repetir, inmediatamente se llama al apoderado y buscamos su apoyo, le buscamos para que no se vaya”. El estudiante se va finalmente a retirar solamente cuando el apoyo prestado no resulta efectivo. “Si un niño repitió, por decirte en

2° básico y no mejora, a pesar del apoyo (y del reforzamiento), corre el riesgo que la mamá después le busque otro colegio con menos exigencia...”

Aparecen opiniones encontradas en cuanto a los beneficios de la repitencia como estrategia para mejorar rendimiento y asegurar que los chicos mejoren la trayectoria escolar. Las opiniones en contra aluden a argumentos como los siguientes: “No tiene sentido la repitencia, no es una práctica que favorezca un mayor aprendizaje y en consecuencia, la retención”. “...un cabro de población que el sistema y este país no le ofrece muchas cosas, que están castigados por el hecho de ser pobre, ¿Qué sentido tiene hacerlo repetir? y ¿Qué sentido tiene hacer una promoción automática? Ninguna de las dos cosas, pero nosotros nos la jugamos porque no repitan”. “Hay niños que pueden repetir y que por desmotivación se quieren ir”.

A favor de la repitencia un directivo plantea el siguiente argumento: “Entonces hemos ido bajando las pautas... si, hemos ido bajando, pero a veces decimos “Oye este cabro es bueno, y es mejor que repita y que haga un buen 4° medio”.

**3.3.-Problemas de disciplina:** el peso atribuido a los problemas de disciplina se distribuye de manera bastante balanceada, demostrando que no hay acuerdo respecto a su valor predictivo entre los 8 directivos entrevistados. Hay afirmaciones en las cuales no se le da importancia a la disciplina como factor predictivo, como las siguientes: “La indisciplina no es un problema en sí... en cambio si te doy instancias de participación.... no se quieren ir del colegio”. “Felizmente no tenemos problemas de disciplina graves, es un problema que no nos afecta”. “Tiene que ser muy reiterativo una situación de indisciplina para una cancelación de matrícula”. “En los 2 últimos años, entre 1700 alumnos, se han solicitado cancelaciones a 2 alumnos”.

Por otra parte, otros entrevistados dan cuenta de que efectivamente tienen problemas con la disciplina, sin relacionarlos necesariamente con la deserción. Dan cuenta de la forma como abordan estos problemas. “Hemos tenido casos graves de indisciplina, qué hacemos, primero lo tenemos un par de semanas aquí afuera de la oficina de la directora, ellos ahí trabajan, si están en lenguaje, hacen la actividad de lenguaje. El jefe de UTP se fija que esté trabajando y la secretaria me ayuda a cuidar que esté ahí y que este ordenado. Como para que se tranquilice un tiempo y reflexione y permita que las clases se desarrollen en normalidad, ya después de unas dos semanas se aburre, vuelve a la sala, a veces nos da resultado si no vuelven a molestar”.

“Cuando el caso ya es muy grave, de violencia por ejemplo, un chiquillo que es violento, que les pega a los demás, lo dejamos en su casa y rinde pruebas, exámenes en forma alterna a su horario de trabajo. Por ejemplo, él viene cuando los alumnos ya se han ido, lo atiende una profesora de matemática que le ayuda en matemática. Así, cosa de que ellos tengan su cuarto medio”. “Una niña con graves problemas de violencia, no soy partidaria de expulsarla porque es un producto de nosotros”.

Finalmente, dos directivos establecieron una relación directa entre problemas de disciplina y retiro. “Es que por temas disciplinarios los niños terminan abandonando el sistema”. “En casos extremos (de indisciplina) generalmente le pedimos a la madre que lo cambie de colegio”. Se trataba de un chico considerado como muy agresivo y que en la especialidad le tocaba trabajar con cuchillos con lo que “nos exponíamos a que tuviera un accidente”. Al mismo tiempo, esta estrategia frente a los problemas de disciplina da cuenta de un proceso de selección de estudiantes, el que será retomado más adelante.

El entrevistado de uno de los colegios TP estableció una relación entre disciplina y la adquisición de competencias conductuales para el trabajo. “Como somos TP, para nosotros los problemas de disciplina son formar al hombre en disciplina... porque un hombre sin disciplina no lo vamos a poder colocar en una empresa donde nos vaya a cerrar otros cupos”.

**3.4.-La inasistencia:** aparece como un factor importante en cuanto a su capacidad para predecir el retiro porque 4 entrevistados le dan la importancia máxima. “El estudiante que se retira es el que empieza a faltar, a no venir a clases, siendo la inasistencia reiterada la causa principal del retiro.” También aparece una relación entre rendimiento, inasistencia y retiro. “Muchos niños empiezan a faltar o abandonan cuando ven que no les resulta nada...”. Más aún, la inasistencia aparece como sinónimo del perfil académico del alumno en riesgo de retirarse. En las respuestas aparece con frecuencia ligada a la desmotivación del estudiante y al desinterés de los apoderados, a chicos cuyas familias no se comprometen con su rendimiento o con su respuesta a las exigencias del colegio.

También aparece la relación entre asistencia y captación de recursos financieros en el caso de los colegios subvencionados, lo que en parte contribuiría a explicar la importancia atribuida a la inasistencia como factor de predicción. “Para nosotros la asistencia es el sueldo del colegio”. Por esta razón los colegios dan cuenta de que despliegan acciones para que se reintegre a clases como ir a buscarlos a la casa, conseguirle zapatos o ropa si esta es la causa de la inasistencia.

“Un alumno falta dos días y ha sido reiterativo, lo vamos a buscar al tiro”. “El niño no llegó al colegio, entonces les preguntamos si está en la casa y nos encontramos con que a veces las mamás tampoco están”. “Si tiene una inasistencia prolongada es porque está enfermo, y el profesor jefe tiene que llamar al apoderado y exigir el certificado médico, porque eso les dificulta su nivel académico”. “Cuando el alumno está faltando reiteradamente se manda a buscar a la casa... generalmente son motivos económicos, porque no tiene zapatos, ropa para venir, pero nosotros le conseguimos...”

#### **4.-Momento de la trayectoria escolar en que se detecta el riesgo.**

El que en los colegios sean capaces de identificar el momento de la trayectoria escolar en la que se produce el mayor riesgo de retiro es importante en la medida que permite desplegar estrategias de prevención y aminorar las probabilidades de retiro en los estudiantes más vulnerables. Varios de los directivos entrevistados dan cuenta de que, efectivamente, detectan muy temprano en la educación básica los factores que predicen el riesgo, principalmente los de tipo educativo, lo que les permite realizar reforzamiento pedagógico de manera oportuna. Los colegios que tienen educación básica se anticipan y resuelven el problema en este ciclo, antes de que el estudiante llegue a la educación media. Ya en la educación media el riesgo aparece en momentos de transición en que aumentan las exigencias y en momentos de decisión vocacional.

Las respuestas dan cuenta de que los núcleos que identifican corresponden a los nudos críticos de la trayectoria educativa según la literatura, que coinciden con los cambios de ciclo: al inicio y al final del primer ciclo de la educación básica, al comenzar la educación media y en el cambio del primero al segundo ciclo de la educación media. Las respuestas de los directivos se presentan a continuación.

#### **4.1.-En básica:**

“Eso se detecta en básica”....

“Si tienen mal rendimiento en básica, les hacemos talleres de reforzamiento, en momentos en que están en la etapa inicial de los aprendizajes”.

“Si el mal rendimiento se detecta en 4° o en 5° básico, se organizan talleres”.

“Uno lo puede detectar tempranamente, en la educación básica”...

“En 5° básico es complicado porque el niño ..... viene de una escuela más maternalista y de repente pasa a 5° donde pasa a tener 9 profesores”....

“El paso de 4° a 5° básico es siempre traumático ... al enfrentarse en 5° a 10 profesores distintos, especialistas, con distintos caracteres, hace que un niño sienta el impacto”...

#### **4.2.-Primero medio:**

“En 1° medio, cuando pasan de básica a media, les cuesta adaptarse a las exigencias y tienden a bajar un poquito”.

“El mayor riesgo de retiro nosotros lo tenemos en los primeros medios porque a veces vienen desorientados de la básica, no saben lo que quieren”. En un liceo que no tiene enseñanza básica:

“Acá en 1° medio pasan a ser los más chicos, se produce un cambio psicológico fuerte”.

“Acá nosotros nos damos cuenta en 1° medio”.

#### **4.3.-Tercero medio:**

“En 3° medio el cabro inicia la enseñanza TP...”

“Tercero medio, tiene que ver con la especialidad”:

“En 3° medio, el cabro que no viene con una base en matemática, en lenguaje, en historia, va a sonar como un harpa vieja...”

“En 3° y 4° medio, por temas de autonomía, empiezan a tomar sus propias decisiones, entonces los papás los dejan solos y no intervienen...”

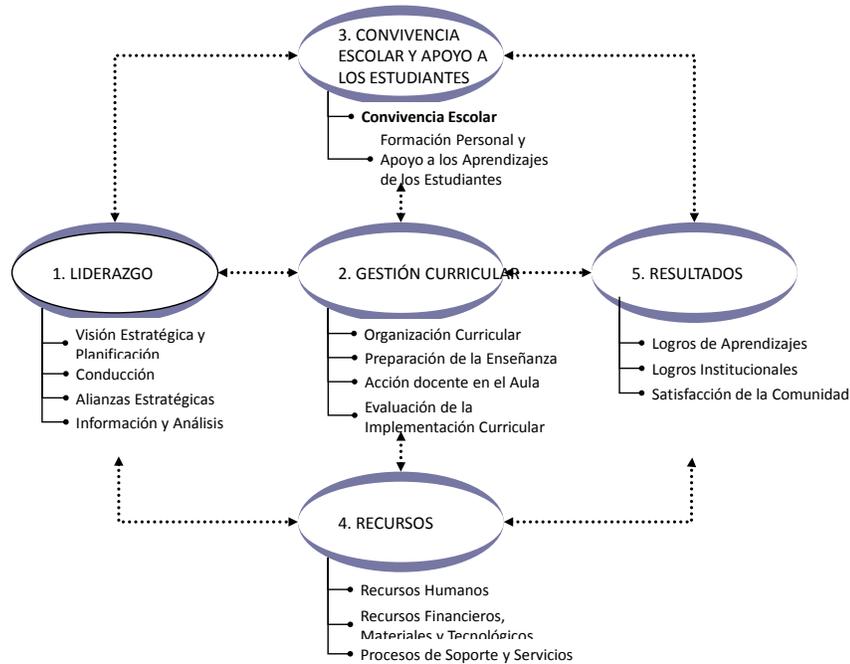
### **Prácticas de gestión del riesgo.**

Como se analiza en los antecedentes de este informe, la literatura internacional señala que habría factores de gestión organizacional que inciden en las probabilidades de completar el ciclo educativo (Balfanz et al., 2009; Benedetti, 2010; Pinkus, 2008). Sin embargo, los factores identificados por estos autores corresponden más bien a los que en el contexto de este estudio hemos clasificado como factores institucionales, como son el número de estudiantes por establecimiento, número de alumnos por profesor y otros relacionados con la calidad de los docentes y con las condiciones de trabajo. En este estudio buscamos identificar los factores de la gestión más directamente relacionadas con los resultados educativos que contribuyen a que la mayoría de los estudiantes vulnerables en un colegio completen la educación media.

Las prácticas de prevención descritas por los entrevistados fueron organizadas en función de las áreas y dimensiones que propone el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, propuesto por el MINEDUC y que es conocido en la mayoría de los establecimientos que reciben subvención. Este ha sido validado por los procedimientos de elaboración de planes de mejora asociados a la asignación de la subvención escolar preferencial (SEP). El modelo se compone de 5 áreas de gestión que han sido señaladas tanto por la literatura internacional como por la experiencia en Chile, que son las más relevantes en

cuanto a su incidencia en los resultados educativos. Cada área se compone de dimensiones y elementos de gestión.

### Modelo de Calidad de la Gestión Escolar



Fuente: MINEDUC, 2005

En el marco de este estudio las categorías que aquí utilizamos se desprenden de las entrevistas, es decir, son las dimensiones y elementos de gestión a las cuales los entrevistados hicieron referencia en relación a sus prácticas para abordar las situaciones de riesgo. Los directivos entrevistados hicieron referencia a todas las áreas del Modelo y sólo hicieron referencia a algunas de las dimensiones y elementos de gestión dentro de las áreas. Las dimensiones y elementos de gestión para cada una de las cinco áreas que aparecen en el relato de los directivos entrevistados son las que se presentan en el siguiente cuadro.

**Cuadro 3.22: Áreas - Dimensiones y Prácticas de Gestión**

Áreas	Dimensiones y prácticas de gestión
1. Liderazgo	Institucionalización de los procesos de gestión del riesgo (reglamentos, protocolos, procedimientos).
	Gestión de la Información sobre estudiantes en riesgo
	Alianzas y redes externas
2. Gestión Curricular	Expectativas respecto a los estudiantes en riesgo
	Adecuación curricular
3. Convivencia y apoyo a estudiantes	Apoyo a los estudiantes
	Manejo de la convivencia
	Rol de las familias
4. Recursos (humanos)	Disponibilidad de recursos humanos especializados
	Distribución de funciones entre profesores y especialistas

Fuente: Elaboración propia a partir de áreas y dimensiones del SACGE (MINEDUC, 2005).

### Prácticas en establecimientos de Alta Completación (AC).

**1. Liderazgo:** “prácticas desarrolladas por el director, equipo directivo y/o de gestión para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales y conducir a los actores de la comunidad educativa hacia una visión y misión compartida para el logro de las metas institucionales”<sup>9</sup>. En el marco de este estudio, se tomarán en cuenta principalmente las prácticas de liderazgo que contribuyen a retener a los estudiantes en el establecimiento, desarrollando acciones para impedir que se retire, independientemente de las causas del retiro. Es decir, liderazgo en la gestión del riesgo.

**Composición y características de los equipos directivos:** En seis de los 8 colegios entrevistados responde la entrevista el director del establecimiento, en uno de ellos responde el director académico y en el otro responde la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP). Todos ellos demuestran tener liderazgo en los aspectos relacionados con la identificación, el apoyo y el seguimiento a los estudiantes en riesgo.

Según la información recopilada en las entrevistas a los directores, la mayoría de los colegios de AC tienden a contar con un **liderazgo distribuido**. Investigando las prácticas de liderazgo más efectivas en el mundo, la OCDE encontró que la distribución del liderazgo entre diferentes personas o grupos en la escuela resulta ser una estrategia clave para mejorar el liderazgo escolar (OCDE, 2010). La evidencia muestra que diferentes miembros del personal de escuelas y consejos escolares participan en maneras distintas en las funciones y responsabilidades que contribuyen a mejorar los resultados de la escuela. Se reconoce que los equipos de liderazgo escolar, más que una sola persona, desempeñan una función vital en el desarrollo escolar y que una definición más clara de las funciones y de su distribución puede contribuir a una mayor eficacia y mejor condición para el liderazgo. Siempre debe tomarse en cuenta el contexto, pues es

<sup>9</sup> Las definiciones de cada una de las áreas corresponden a las que utiliza el Modelo de Calidad de la Gestión del MINEDUC.

posible que diferentes funciones dependan del tamaño, la ubicación y el nivel de las escuelas, así como del nivel socioeconómico de los estudiantes.

En los colegios AC, los directivos dan cuenta de esquemas aparentemente institucionalizados de distribución del liderazgo en cuanto al desempeño de funciones relacionadas con la prevención del retiro.

Las dimensiones y elementos de gestión del área de liderazgo que son mencionadas por los entrevistados son: (i) institucionalización de los procesos de gestión del riesgo; (ii) gestión de la información sobre los estudiantes en riesgo y (iii) existencia de alianzas y redes de apoyo en la comunidad externa.

**1.1.-Institucionalización de procesos:** Los procesos escolares se organizan en un conjunto de actividades secuenciadas en función de un objetivo común y se concretan mediante un conjunto de tareas que deben ser realizadas por cada uno de los miembros de la institución. La noción de proceso alude a las fases sucesivas en que se transita de una situación a otra con el fin de conseguir los objetivos institucionales. Por la complejidad de la organización escolar coexisten en ella procesos de diversa naturaleza. Estos procesos deben ser sistematizados y conocidos por todos los actores y miembros de la comunidad educativa, deben ser institucionalizados, para que la escuela alcance su máxima efectividad (Gestión Escolar, 2004). La institucionalización de los procesos contribuye a que las personas realicen sus funciones de una manera sistemática, intencionada y por lo tanto, más efectiva, generando mecanismos y procedimientos basados en protocolos validados por los miembros del equipo.

“Nosotros tenemos un protocolo, que ningún alumno se retira sin que esté visado por dirección o por dirección académica. Todas las acciones están estipuladas o sea, alumno que falta una cantidad de días sin información, se tiene que llamar, si no encontramos quien nos conteste, se manda gente a la casa, se manda una carta, se manda a un auxiliar, se manda a buscar información sobre ellos”.

“Todos saben que hay un procedimiento, entonces todos saben que cuando es llamado a la inspectora, cuando es llamado en forma reiterada a orientación o cuando los llamo yo (el director) por sus notas, que ellos entiendan que es preocupación, no es persecución”.

“(El reglamento) lo conocen, por ejemplo si tu sabes que, en el caso de pelea, los alumnos después van a quedar automáticamente condicionales, porque lo dice el reglamento y se aplica al cien por ciento. Usted pelea, usted sabe que esta condicional, una segunda pelea, una segunda falta grave, usted lamentablemente tiene que buscar (otro colegio)...”

“...a dirección llega cuando (los casos) ya son compromisos, porque hay compromiso formales, donde los firma el alumno y el apoderado sobre rendimiento, sobre el seguimiento que se le está haciendo al chiquillo, donde se ve que hay preocupación por él”. “Si exigimos el compromiso académico, se establecen compromisos ya, se establecen reforzamientos”.

“...alumnos disruptivos, alumnos que no están cumpliendo, alumnos inasistentes, entonces hay todo un camino que tienen que seguir los orientadores, los inspectores...”

**1.2.-Gestión de la información:** en esta dimensión se hace referencia a la información sistematizada, aceptada y compartida, que regula prácticas y procedimientos en las

diversas áreas de la gestión. “Los profesores entregan normalmente un informe sobre la marcha del curso, situaciones anómalas, se detectan y se toman medidas”.

“(el estudiante) fue a conversar con el orientador, se deja anotado en el libro de clases para que el profesor esté al tanto de lo que se está haciendo con el alumno o donde fue derivado el alumno, si fue a psicólogo, si fue al psiquiatra, si fue a médico”.

“...nosotros entregamos todos los meses un informe a los apoderados y los profesores dan cuenta de ... cómo va la marcha del curso y los riesgos de repitencia, los riesgos de la disciplina o todo lo anormal que pasa en un curso, lo vamos derivando al departamento de orientación, a unidad técnica, a dirección”.

**1.3.-Alianzas y redes:** El apoyo a los estudiantes en riesgo empieza con los recursos profesionales disponibles en el establecimiento, pero se extiende hacia afuera del colegio, recurriendo a las alianzas o redes establecidas en la comunidad. “Tenemos redes externas y tenemos prácticas institucionalizadas que están en la descripción de cargo del orientador, ya que es él quien tiene que mover las redes de apoyo”.

“... tratamos de hacer funcionar nuestras redes sociales también para que, si existe la posibilidad de algún apoyo, el alumno lo reciba. Estoy hablando del consultorio, estoy hablando de todas las redes que están disponibles para este tipo de colegio”.

Además de las redes y servicios comunales y municipales disponibles en torno a los colegios, existen las redes dependientes de organizaciones religiosas o empresariales, las que se activan en los colegios dependiendo en gran medida de la capacidad de gestión y de la convocatoria que tenga el equipo directivo.

Un directivo efectivo en este ámbito da cuenta de las siguientes redes que constituyen un valioso recurso para el colegio. “Tenemos una red de apoyo que es un instituto que se llama Ser Joven, que depende de la Universidad de Chile, que no tiene fines de lucro. En que los niños son asistidos desde el punto de vista médico, psicológico, psiquiátrico. Ellos tienen médicos, tienen psicólogos, tienen asistentes sociales también y es gratuito, se llama Ser Joven. Y el centro de salud familiar de Lo Barnechea, también hay ahí psiquiatras, hay psicólogos, (al que) también derivamos estudiantes, por ejemplo, cuando un caso requiere atención clínica. Trabajamos con Pro Deportes que es como la casa de la juventud. También mantenemos buena relación y relación permanente, con Anglo American por ejemplo, la minera se lleva diez, doce alumnos mecánicos”.

**2. Gestión curricular:** “prácticas del establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular”. En el marco de este estudio, se consideraron principalmente las prácticas de ajuste de las diferentes dimensiones del currículum en función de asegurar los aprendizajes de los estudiantes en riesgo de retiro por factores académicos y de rendimiento.

Las dimensiones y elementos de gestión levantadas por los directivos en las entrevistas son: (i) las expectativas respecto al desempeño de los estudiantes; (ii) selección de alumnos y (iii) la adecuación curricular, las que a continuación se describen.

**2.1.-Expectativas respecto al aprendizaje y al futuro académico o laboral de los estudiantes.** Se incluyó en este análisis este elemento de gestión por ser las altas expectativas uno de los factores clave en el trabajo curricular y pedagógico con los estudiantes en riesgo de retiro. Es necesario que los directivos y profesores estén

convencidos de la capacidad de un estudiante de salir adelante y de la legitimidad de que aspire a un futuro promisorio.

“Demuéstrame que eres bueno, demuéstrame que, si eres inteligente, por qué llegaste a este nivel, si no fueras inteligente, no hubieses llegado a este nivel”, entonces, se les trata de convencer con el amor propio”.

“De los egresados de cuarto medio, todos los años el 100% del alumnado tiene la posibilidad postular a una carrera universitaria, de acuerdo al puntaje obtenido, porque ... todos los alumnos tienen sobre 500 puntos. Un par de años atrás, tuvimos ...puntaje nacional”.

“Nosotros tenemos 85% de índice de vulnerabilidad, los padres tienen como el piso que los chiquillos obtengan un cartón de acá... nosotros les exigimos harto”. “Porque acá se les convence a los chiquillos de seguir estudiando, que es un fracaso (no terminar) que hay que continuar”.

**2.2.-Adecuación curricular:** esta dimensión se refiere a los ajustes que se realizan en la escuela para adecuar el currículum a las necesidades de los estudiantes en riesgo. Los directivos entrevistados se refieren principalmente a adecuaciones y ajustes de la metodología y la pedagogía y a ajustes de las evaluaciones internas. “Verle algunos contenidos más lentamente o reforzar algunos de los contenidos en algunos de los talleres que tenemos... no al mismo nivel de exigencia del resto sino un menor nivel de exigencia, a objetivos determinados”.

“La evaluación diferenciada consiste en no en bajar el índice de exigencia sino que, si el alumno no aprende como le enseñamos, enseñémosle de la manera que él aprenda”.

“...la evaluación diferenciada, (que realiza) la psicopedagoga, (permite) determinar algunos trabajos que tiene que hacer el profesor, como darle más tiempo en las pruebas, en lugar... de una interrogación escrita, una interrogación oral.”

“... se hace adecuaciones de las pruebas. Esas son adecuaciones curriculares y adecuaciones evaluativas, porque esos niños a lo mejor tienen un problema que no van a llegar a rendir y sacarse un siete. Pero a lo mejor se puede sacar un 4,5, entonces, con la adecuación curricular, el psicopedagogo va a ayudarlo a que tenga un logro de aprendizaje, que a lo mejor no va a ser el óptimo, pero lo va a ayudar a salir adelante”.

**3. Convivencia y apoyo a los estudiantes:** “prácticas para considerar las diferencias individuales y la convivencia de la comunidad educativa favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje”. Área clave para la completación y el abordaje de los estudiantes en riesgo de retiro, los cuales se destacan entre sus compañeros porque son diferentes, porque “no les va bien” y los recursos y estrategias deben emplearse para insertarlos dentro de los cursos regulares. Esta área tiene que ver con el corazón de la capacidad de completación en tanto se incluye aquí la regulación de las dimensiones más cercanas a la prevención del retiro como el apoyo que se presta a los estudiantes en riesgo y el rol que se le asigna a la familia en este apoyo.

En las entrevistas a los directivos aparecieron referencias, con diferentes grados de énfasis, a tres dimensiones de esta área: (i) apoyo a los estudiantes en riesgo; (ii) manejo de la disciplina y la convivencia y (iii) rol de las familias.

**3.1.-Apoyo académico a estudiantes:** La necesidad de apoyo a los estudiantes en riesgo en general es detectado por el profesor jefe, quien hace de primer recurso en el tratamiento del problema identificado. El procedimiento, que en algunos colegios está institucionalizado, es el siguiente: si el profesor jefe no puede resolver el problema por sí solo, va informando o derivando el caso a los otros profesionales como el orientador, el inspector, el jefe de UTP y al psicólogo o la asistente social, si el colegio dispone de dichos profesionales. Resulta claro que algunos colegios tienen estos procedimientos institucionalizados y que son compartidos por los profesionales, por lo que son procesos que se siguen de manera regular frente a los casos de riesgo. “El seguimiento es del profesor jefe y quien lo supervisa, es el orientador y quien supervisa al orientador, es el coordinador”.

“...si un profesor detecta alguna situación que es problema, bueno, cita al alumno, cita al apoderado y buscan estrategias y ahí tienen un primer encuentro y después de ese encuentro, bueno hay un monitoreo y si eso continúa, viene un segundo encuentro, donde se ve por qué nos fracasó la estrategia y se remite al orientador o se remite a un especialista”.

A nivel institucional: Uno de los entrevistados describe toda la trayectoria de apoyo a las dificultades de aprendizaje que se dan en su institución, que atiende a los estudiantes desde la educación básica: “...a nivel institucional nosotros tenemos psicopedagoga, si hay problemas de aprendizaje. En el primer ciclo, desde segundo año más o menos, vamos detectando alumnos con problemas de aprendizaje, (para ellos) tenemos grupos diferenciales. Cuando estos alumnos continúan en quinto básico, se vuelven a evaluar y en caso de que el profesor detecte que estos problemas continúan con una psicopedagoga y se trabaja con ellos en evaluación diferenciada y también se les brinda la posibilidad de apoyo con reforzamiento. Esto continua después en primero medio, se conversa con el alumno, generalmente le hacemos unas pruebas y si detectamos problema se hace una evaluación diferenciada y al alumno se le llama a un reforzamiento”.

“A nivel de la institución está el reforzamiento, es la preocupación por derivarlos a los especialistas que requieren, de evaluarlos primero por un psicopedagogo, para saber cómo los profesores pueden hacer esta enseñanza diferenciada para estos muchachos”.

“Nosotros tenemos un **plan de reforzamiento**, que hemos ido enriqueciendo (se trata de) reforzar las asignaturas que son clave, y a medida que van avanzando en curso, ir apuntando a también a la PSU. (Los talleres son) fuera del horario de clase, reforzamiento y preparación a la PSU en el caso de los grandes”.

“...están los reforzamientos, hay temas de refuerzo focalizado, que no son generalizados, son focalizados en los niños que presentan mayores dificultades, ya que son las posibles causas o de retiro o de repitencia”.

“...lo otro es un seguimiento por parte de algún adulto competente del colegio, sea psicólogo, profesor, coordinador, que esté monitoreando constantemente a los chiquillos...”.

“...aquí, si el cabro tiene malas notas, hacemos programas de reforzamiento, volvemos a hacer programas de reforzamiento, aunque le torcemos la nariz, le damos pruebas especiales, le volvemos a tomar prueba especial...”.

“...aquí hay un **programa de integración**, se evalúa a los alumnos que están con dificultades de aprendizaje, los evalúa el psicopedagogo, contamos con un psicopedagogo tiempo completo, y el detecta niños con necesidades educativas especiales transitorias, se llaman, por ejemplo, un niño que tiene problemas en matemáticas o en lenguaje, esos niños trabajan con el psicopedagogo, quien los acompaña en aula”.

A nivel de aula: “A nivel de aula, se trabaja con los profesores de asignatura, si no da resultados los derivan al taller de reforzamiento para apoyar las deficiencias que tengan en determinada asignatura.” En última instancia, cuando lo anterior no da resultado, se los deriva a talleres después del horario de clases, en horas aparte (probablemente pagadas aparte también).

“...el jefe técnico tiene que dejar los días miércoles a los niños que les está yendo muy mal en las pruebas, entonces la profesora de matemáticas o la de lenguaje se turnan y hacen reforzamiento a los niños. Esto es obligatorio para los profesores”.

**3.2.-Manejo de la convivencia:** llama la atención que la convivencia al interior del colegio no aparece mencionada por ninguno de los directivos en relación al retiro y su prevención. Solo uno de ellos hizo referencia a la generación de condiciones para hacer grata la estadía de los profesores y del personal en general, más como un factor de satisfacción laboral más que de retención de alumnos. “Porque yo tengo cosas mejores que una universidad chilena. El casino, en ese casino el té y el café es gratis para todo el personal. Verdad, porque yo pido a esos profesores que andábamos con una bolsita de té escondida en el bolsillo y hasta de repente la colgábamos para no extraviarla. Hay una infraestructura y hay facilidades”.

Tampoco aparecen referencias a prácticas que fomenten el sentido de pertenencia de los estudiantes al colegio, aspecto central para contrarrestar el riesgo de retiro. El prestigio del colegio al que algunos directivos aluden puede ser entendido como un factor que genere pertenencia, pero no se menciona en relación al riesgo de retiro. Lo mismo sucede con la no mención a programas y actividades de interés para los jóvenes, que los haga sentirse a gusto en su colegio y contrarreste el riesgo de retiro. Sólo uno de los directivos mencionó las actividades de interés para los jóvenes en relación a los problemas de disciplina. “...si yo te doy instancias de participación, si tú estás en una escuela donde vienes, participas, puedes jugar a la pelota, tienes laboratorio, tienes computación y más encima tienes fiestas para ir a bailar, entonces dices, “Chuta si me voy de este colegio...”.

**3.3.-Rol de las familias:** Todos los entrevistados dan cuenta de que en los casos de estudiantes en riesgo el contacto y la comunicación con la familia resultan cruciales para que la estrategia de apoyo al estudiante de buenos resultados. El contacto con la familia es una práctica instalada en los colegios y asignada como función central a algún miembro del equipo directivo como el orientador, el inspector o el profesor jefe. El contar o no, con el apoyo de la familia o del apoderado desde la casa es uno de los factores centrales al éxito de las estrategias de prevención y abordaje del riesgo de retiro.

En casos de inasistencia reiterada, que la mayoría de los colegios identifican como uno de los factores más importantes para impedir el retiro, el establecer contacto con la familia para saber por qué el chico está faltando es el primer paso en la secuencia de prácticas empleadas para abordar el riesgo. Los orientadores, inspectores o incluso el

profesor jefe tienen como responsabilidad contactar a la familia ya sea por teléfono o visitando el hogar de los estudiantes en riesgo. "...aquí se gasta una gran cantidad en teléfono, cuando los inspectores, que son profesores, ven que hay una, dos, tres, llamada de teléfono". "Usted sabe su pupilo, hace tres días que no está viniendo, hace un día que no viene y eso no puede ser."

"En el tema de las constantes ausencias, las trabajamos a partir del apoderado, lo llamamos constantemente, qué está pasando, por qué no viene y los hacemos venir y entonces se toman medidas remediales".

"...aparte del reforzamiento, aparte del cambiar de metodología, está la constante comunicación con la casa, para que los apoye. Por eso hay que trabajar mucho con los apoderados, en la escuela para padres".

Estrategias de trabajo con las familias: Para los directivos entrevistados, el que la familia responda a la solicitud de apoyo de la escuela marca la diferencia en cuanto a las expectativas de mejorar los aprendizajes y retener al estudiante en el colegio.

"A nivel de institución se trabaja con los apoderados, para ver desde qué instancia ellos puedan colaborar". "Respecto a lo académico, se llama a los papás y cuando tienen promedio rojo se establece un compromiso y se establecen reforzamientos".

"Un trabajo con los papás por lo menos de primero a octavo básico, en la cual en el primer ciclo, trabajamos en las reuniones de apoderados con metodología, es decir, *Cómo podemos enseñarle a nuestros hijos* y después de quinto a octavo, les entregamos algunas técnicas y algunas formas para que ellos puedan crear el hábito en el niño. Son dos cosas que nos han dado resultado. Ahora paralelamente, nosotros vamos trabajando con talleres familiares y los papás tienen la obligación de asistir para continuar en el colegio. El papá tenga que venir, dos veces en el año, a un trabajo con los orientadores, en un taller familiar, *Cómo educar a su niño en la edad en que está*, entonces tienen que venir para primero, segundo, tercero, hasta segundo medio"...

Cuando la familia no colabora: El no contar con el apoyo de las familias es una de las causas que los hace desistir en los esfuerzos por apoyar a los estudiantes en riesgo. "Desistimos cuando la familia no los apoya y a ellos les da lo mismo, bueno, si él no quiere estudiar o no quiere seguir, ahí desistimos, cuando no tenemos el mínimo apoyo de la familia, ahí nos damos cuenta que no hay nada que hacer". "Los niños con problemas académicos tienen apoderados ausentes, despreocupados, que no se interesan".

Para el colegio es grave cuando las familias "atornillan al revés". Por ejemplo, "Hay chicas que hemos detectado que hacen la cimarra, que no vienen, que inventan, que mienten. Entonces la familia un poco las apoya en que no les gusta el colegio, porque según ellas, algún profesor las persigue, o sea buscan justificaciones y la familia les cree, no se instala en que son ellos los adultos, que tienen que hacer ver a la niña, que no porque no quieran seguir estudiando y congelan o les buscan otro colegio (...) (Un apoderado) "Me dijo y sabe que yo la voy a retirar, porque en realidad ella no quiere, porque piensa hacer otra cosa".

"Hay casos que a uno le complican la vida y es cuando uno no ve que tenga apoyo de la familia y que se da, yo diría sobre el 50%, que son de familias mono parentales o que

viven con sus abuelos y entonces existen estas situaciones como de abandono. Se produce un problema de poder crear este hábito de estudio en la casa, y el niño lo traslada también a la escuela y eso nos hace dificultoso (nuestro trabajo).”

Un directivo grafica su pesimismo respecto a la respuesta de los padres a la invitación de involucrarse en el aprendizaje de sus hijos diciendo: “...el trabajo con la familia, hay que reconocer que está cada día más difícil verdad, (...) porque cada día hay más mujeres incorporadas al mundo del trabajo”. Otro dice: “Lo difícil es lograr que la familia entienda que tiene que llevarlo al médico, al psicólogo, al neurólogo”.

**4. Recursos:** “prácticas para asegurar el desarrollo de los docentes y para docentes, la organización, mantención y optimización de los recursos y soportes en función del PEI y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes”. En el marco del estudio se ha considerado esta área en lo que se relaciona con la disponibilidad de los profesionales adecuados para hacerse responsables de los estudiantes en riesgo y con la asignación de responsabilidades para dar apoyo integral a los estudiantes en riesgo y el compromiso de los profesores con la completación del 4° medio.

**4.1.-Disponibilidad de especialistas:** Según los datos levantados a partir de las bases de datos del MINEDUC y de las entrevistas, en los colegios de la muestra hay equipos de apoyo compuestos por hasta 4 docentes en la UTP. “Hay un equipo de gestión, que funciona, nosotros nos reunimos obligatoriamente una vez al mes, cuando amerita cada quince días. Ese equipo de gestión está conformado por las personas que están involucradas en esto, el director, los dos inspectores generales, las dos orientadoras y el jefe técnico. Es el equipo que va dando las directrices, no cierto?”

**4.2.-Distribución de funciones:** hay una distribución de funciones en los casos de alumnos que han presentado problemas y quien se encarga de atender y monitorear a estos estudiantes varía según los colegios y el equipo de gestión del cual disponen. Hay colegios en los que se hace cargo el orientador, en otros es el profesor jefe o inspectoría y la dirección en casos en que los anteriores no puedan resolver los problemas.

Las dificultades de los estudiantes se detectan en la sala de clases por el profesor jefe, con quien parte la cadena de **distribución de funciones** en la serie de prácticas para apoyar a los alumnos. “Bueno la gran autoridad del colegio, la primera gran autoridad, no es el director, la primera gran autoridad es el profesor jefe. La primera autoridad es el profesor y después están los inspectores, la inspectora general. Al último, si tu quieres, está el director”. “En primer lugar el profesor jefe, luego inspectoría y dirección y depende de la situación, el tema va a consejo directivo. Pero casi nunca llegamos a esa instancia porque tenemos alumnos felizmente... con ganas de trabajar, de aprender, porque saben para donde van”.

**5.-Selección de alumnos:** la mayoría de los colegios de AC muestran evidencias de que tienen la matrícula completa o cerca de tenerla y los entrevistados dan evidencias de una alta demanda entre los apoderados y de un alto interés de los mismos por que sus hijos permanezcan en el establecimiento hasta terminar 4° medio, principalmente porque el colegio sería un factor de prestigio. “No quieren perder la matrícula.” “Es un colegio histórico y emblemático en la comuna, han asistido los abuelos”. “...este sistema no permite la vacancia... este colegio tiene una gran demanda de estudiantes, entonces los alumnos cuidan mucho sus matrículas”.

Esta situación les permite seleccionar alumnos a lo largo de la trayectoria escolar, “desvinculando” a los alumnos que no responden a las exigencias del colegio en términos de rendimiento o de otros factores, expresados de manera genérica por un director como “No se acostumbró al colegio...”.

Así, algunas respuestas dan evidencia de una **selección encubierta** a la entrada, frente a la cual hay un discurso un tanto ambivalente. “...es que aquí está asumido que trabajamos con niños vulnerables, no es selectivo, se toma una especie de prueba de admisión, pero que en el fondo es para tener referencias de cómo vienen”. “No es como una selección...”

Dada la ambivalencia, algunos minimizan su participación atribuyendo a los apoderados la decisión de abandonar el establecimiento. “Es un colegio muy grande, de 6 cursos por nivel, entonces el alumno se asusta y el papá decide sacarlo”. “Ya en sexto los papás saben que a su hijo no se le va a dar la parte académica... entonces ellos lo llevan a un colegio técnico”. “Este año nos tocó un alumno en básica, que por problemas de rendimiento la familia optó por un colegio de menos exigencia”.

Otro mecanismo es sugerir al apoderado que el chico estaría mejor o respondería mejor en otro colegio. “Cuando los niños están desmotivados y la familia demuestra interés, se da cuenta que el niño necesita tener una educación que no sea científico humanista y también les ayudamos a buscar ese camino”...

“Cuando vemos que al niño le cuesta un poquito y la mamá nos dice, “Sabe profesor, yo prefiero llevármelo al niño ahora, a un colegio con menos exigencias, que tiene menos número de alumnos, para que tenga un mejor aprendizaje, un mejor nivel de logro, ahí nosotros entendemos y decimos, “Si efectivamente usted tiene razón, estamos de acuerdo con usted, lo puede llevar”. No es por discriminar, pero sabemos que enfrenta un nivel con mas exigencias, puede ser que se frustre, que eso lo lleve a alterar su parte emocional, su parte conductual, entonces en vez de ayudarlo, le causaríamos algún problema al niño, así que optamos que sí, que mejor que la familia lo lleve”.

Esta selección o “descreme” lleva a revisar la baja ponderación que dan al mal rendimiento como causa del retiro desde una nueva perspectiva. El alumno que tiene mal rendimiento no abandona, sino que se le sugiere al apoderado que se lo lleve a otro establecimiento.

Otra forma de minimizar responsabilidad es asegurar al estudiante matrícula en otro colegio. “...a mí no me nace echar a un alumno, yo creo que está contra la esencia de la educación... uno está para educarlos a todos, entonces, de verdad yo como director me opongo y la ley también se opone. Está prohibido echar a un alumno (...) Entonces nosotros cuando hay un caso extremo de verdad, verdad, de verdad, yo cuento con Miriam... que me dice: “ya director, ya hablé con el liceo para que lo reciban allá.” Ahora, si el cabro... no quiere seguir yendo al otro colegio...”.

Visto desde la perspectiva del mal rendimiento, el retiro representa para los colegios una ganancia en tanto reduce la diversidad y aumenta la homogeneidad. Los cursos homogéneos no sólo son más fáciles de enseñar, sino que requieren de menos ajustes curriculares y necesitan menor cantidad de personal especializado para atender a los estudiantes.

**En síntesis**, en los establecimientos AC el retiro es poco frecuente, los casos son fácilmente identificables y se individualiza a los estudiantes en riesgo, los que constituyen una excepción más que una regla. El problema se conceptualiza como la necesidad de completar el 4° medio. Las causas externas son las que se esgrimen como de la mayor importancia y peso entre las causas. Sin embargo, el colegio se hace cargo y en primer lugar, busca solución internamente y posteriormente recurre al apoyo de las redes externas disponibles. Entre las causas internas, el mal rendimiento no está asociado al retiro. Este es un factor que se diagnostica y se trata desde temprano en la trayectoria escolar. Las inasistencias reiteradas son identificadas como un indicador importante de riesgo y se despliegan acciones para su solución. El locus de control del riesgo es interno. Aún cuando las causas externas del retiro son percibidas como altamente relevantes, como la falta de apoyo familiar, se les busca solución con recursos internos del colegio. Entre los factores de gestión, se da cuenta de un liderazgo distribuido para efectos de la gestión del riesgo, el que se acompaña de una conducción clara, comunicación de propósito y de trabajo en equipo. La gestión del riesgo se realiza mediante la implementación de procedimientos institucionalizados que fomentan el trabajo en equipo y el monitoreo de las acciones. El apoyo al aprendizaje resulta central para prevenir el riesgo, aún cuando no se lo conceptualiza de esa manera. Consecuentemente, la gestión curricular es importante, utilizándose estrategias de flexibilización de programas, horarios y evaluaciones. La convivencia y el clima escolar no son importantes para la prevención. Las familias ausentes son parte del problema, pero al mismo tiempo, se las convoca a colaborar en la solución. Los recursos humanos para prevenir el retiro existen y despliegan acciones que denotan compromiso, voluntad e interés. Se sienten capacitados para hacer el trabajo y asumen las responsabilidades por la completación del 4° medio de los estudiantes en riesgo.

### **Percepciones y prácticas en establecimientos de Baja Completación (BC).**

El primer aspecto que destaca en las entrevistas realizadas en escuelas de BC es que, en comparación con las entrevistas de los establecimientos de AC, el lenguaje de los directivos entrevistados aparece como más pobre y las categorías para referirse al riesgo de retiro y a las prácticas de prevención son más limitadas. En segundo lugar, destaca la presencia de dos categorías de análisis o creencias, que se presentan de manera sistemática en los discursos de los entrevistados. Estas son el determinismo y el derrotismo.

El determinismo se expresa en el discurso de los directivos como la creencia de que las condiciones de entrada de un alumno determinan su trayectoria escolar. Es también la creencia de que el desarrollo de los estudiantes en riesgo o que provienen de condiciones vulnerables es inmodificable. Como resultado, estos elementos aparecen como condicionando la trayectoria escolar. El discurso de los entrevistados denota que la trayectoria sería más bien fija. Esto se aprecia cuando los directivos justifican (en lugar de explicar) la deserción a través de causales de la situación familiar del alumno. “La verdad es que son alumnos que su núcleo familiar es bastante, digamos, complejo en el sentido que generalmente viven solamente o con la mamá o con la abuelita o con algún pariente, no están bien constituidos sus hogares”. Adicionalmente, esta creencia pareciera ser compartida por profesores, lo que sugiere que en estas instituciones forman parte de la cultura escolar: “porque hay profesores que piensan que (los alumno) son flojos por naturaleza”.

Por su parte, los estudiantes de colegios BC entrevistados también muestran evidencias de una desesperanza aprendida, al manifestar que el colegio no puede hacer nada para que los estudiantes no se retiren. También dan evidencias de que el estudiante es el que ha tomado la decisión de retirarse, principalmente porque se aburre o porque sus compañeros son menores. Esto se ve confirmado por algunas de las respuestas de los estudiantes entrevistados. “Yo con 14 años y él con 18 en primero medio, tenía razón para retirarse”. “...el otro, porque lisa y llanamente se cansó del liceo”. “No sé, los motivos pueden ser porque se puede aburrir del colegio”.

Estas creencias están muy arraigadas en las percepciones manifestadas por los directivos. Incluso cuando se les pregunta por las causas educativas del retiro no mencionan casi los factores escolares sino que aluden a factores externos aun cuando explícitamente se les pregunta por causas educativas. Lo inmodificable de las condiciones de contexto de los estudiantes más vulnerables se relaciona con una falta de confianza en las capacidades de los alumnos: “Yo creo que en el fondo la deserción tiene que ver un poco con el poco apoyo que tienen desde el punto de vista de la familia, claro, y cuando empiezan algunas exigencias un poco más fuertes en el colegio, también empiezan ellos a sentir el peso”. Esto también se expresa al explicar las estrategias que siguen y cómo estas estrategias terminan no siendo efectivas: “cuando se ve indiferencia de parte de la familia, en la asistencia a reuniones, en la asistencia a citaciones, ahí nosotros ya vemos que la situación ... se hace compleja y crítica”.

En forma relacionada con lo anterior, no aparece en las entrevistas un sentido de responsabilidad por el destino de los alumnos y los resultados de su gestión educativa. A esto lo llamamos derrotismo. Al momento de explicar por qué desistieron de reintegrar un alumno con problemas, un directivo señala: “no vale la pena seguir desgastándose, no, no, ya no hay nada más que hacer, ya se fue ya”. Este derrotismo como actitud se expresa también en la coordinación de redes de apoyo. A pesar de conocer con fluidez el nombre y el rol de una gran cantidad de organizaciones que apoyan el trabajo de la escuela, no se percibe que la dirección del colegio las coordine: los alumnos son derivados a estas organizaciones que supuestamente se harán cargo del problema. Los profesores de colegios de BC concuerdan con atribuir las causas del retiro a características propias del estudiante, ligadas principalmente a aspectos motivacionales.

El determinismo, la expectativa de fracaso educacional, derrotismo y la falta de responsabilización, quedan expresadas muy bien en la siguiente frase: “Sin duda esta escuela es como el Hogar de Cristo, aquí se recibe todo lo que llega, aquí andan botados, que echan de una escuela aquí y se recibe todo y gran mayoría se salva, otros ya no hay caso”

### **1.1.-El retiro como una experiencia cotidiana.**

En las entrevistas a los establecimientos de BC, los directivos no declaran de manera explícita que el retiro sea una excepción, algo ocasional. Más bien dan a entender que se trataría de una situación normal dentro del establecimiento, que es parte de su cotidianidad.

Los directivos son capaces dar una serie de detalles sobre el tipo de alumno que se retira. Entre ellos, alumnos de mal rendimiento previo, embarazadas, alumnos con familias disfuncionales o con problemas con la justicia: “muchas niñas embarazadas se retiran... era mayoritario”. La ocurrencia del retiro está muy fresca en la memoria de los directivos:

“Son de lugares muy malos, vienen por inercia”, “Si, la mayor parte de esos casos son por fuerza mayor”, “Las causas son casi siempre ... porque tenían el año perdido y no quisieron seguir pagando, es más o menos el más frecuente, causa del índole de rendimiento escolar”.

Ya en la primera pregunta se puede apreciar cómo los directivos atribuyen a causas externas y prácticamente inmodificables al retiro, desligándose en parte de la responsabilidad por su prevención o solución. Es una tendencia que se manifestará consistentemente en el resto de las entrevistas.

## **1.2 La prevención del retiro como acción tardía.**

Algunos directores reconocen que el problema de la deserción es importante. “O sea, la idea es que ellos no deserten, que a todas luces y a todas formas nosotros tratamos de que ellos terminen”. Al menos declaran su intención de abordarlo y así se constata durante las entrevistas. Sin embargo, las acciones que se describen no son un cuerpo articulado y consistente de medidas para prevenir la deserción. Se caracterizan más bien por ser acciones rutinarias, burocráticas y que responden tardíamente a la problemática del ausentismo, por lo que resultan predictiblemente inefectivas.

Hay también mucha variabilidad entre las prácticas, la forma de sistematizarlas y estructurarlas. Pero en todas ellas, los directivos de los establecimientos despliegan un gran énfasis en el rol y el vínculo con el apoderados, dejando entrever el supuesto de que es la familia la que debe hacerse cargo del retiro de un alumno, no la escuela. La mayoría de las intervenciones requieren el apoyo de los apoderados para ser exitosas: citaciones, condicionalidad y forma del alumno y apoderado, firmas de cartas de compromiso.

Los directivos de los establecimientos de BC no se refieren a aspectos de gestión curricular o pedagógica en relación a la prevención del retiro y no dan muestras de compromiso o de asumir responsabilidad, sino que las acciones al interior del establecimiento parecen ser hechas rutinariamente, con el simple propósito de cumplir el protocolo.

Los docentes de colegios de BC hacen referencia a aspectos propiamente educativos, refiriéndose a la formación inicial o a problemas de coordinación entre ellos. “No existe un proyecto de trabajo en donde diga que estos chicos deben ser tratados de tales o cuales formas, cada uno se bate de acuerdo, más bien a la experticia que tiene en algunas cosas y a través de las reuniones que tenemos, que no son muchas, para tratar este tipo de cosas, no compartimos experiencias”. La falta de tiempo para tratar estas temáticas, es mencionada con frecuencia por los docentes. “No tenemos tiempo, ..., tenemos cuarenta y cuatro horas, casi... definitivamente ocupadas en horas de clases, entonces si miramos todo eso son chiquillos que necesitan harto afecto, que uno esté con ellos, qué vamos a hacer”.

## **1.3 Completar el 4° medio**

Los directivos de los establecimientos de BC no poseen en su discurso una conceptualización clara de completación. Ellos refieren casos de alumnos retirados en cada grado de la Enseñanza Media, incluso dando cuenta que el último año es el menos

problemático. No existe una noción de trayectoria: cada año escolar pareciera ser independiente entre sí.

En definitiva, del discurso de los directivos es posible inferir que la importancia de que un alumno permanezca en su establecimiento durante toda su EM no está instalada. A pesar que declaran hacer esfuerzos para intentar que sus alumnos más vulnerables no se retiren, en las entrevistas los directivos dejan entrever una cuota de desesperanza por sus acciones: “y de repente esas cosas (las acciones) no son tan exitosas como nosotros deseamos, entonces terminan por irse”. En otro caso, la culpa es del propio alumno, tal como ejemplifica un directivo a propósito de una estudiante madre “estamos generando una instancia, pero no, ella dice que prefiere cuidar al bebe y volver el próximo año, cosa que nosotros también entendemos y el colegio le resguarda la vacante, pero eso escapa de nuestras posibilidades”.

## 2. Atribución de causa de retiro

Como se aprecia en estas entrevistas, las atribuciones de causa de retiro consideran principalmente el aspecto de asistencia como factor explicativo. En mucho mayor medida aparecen factores externos, principalmente de las familias, que factores internos. Entre estos aspectos externos se encuentran:

**Familia ausente:** este es uno de los problemas más frecuentes, mencionado al menos en 4 establecimientos al momento de preguntar si recordaban algún caso de alumnos que no llegaran a cuarto medio, aún cuando es un argumento reiterativo que aparece a lo largo de todas las entrevistas. En esta categoría podemos incorporar el discurso de los directivos en relación a la estructura familiar de los alumnos en riesgo (monoparental o disfuncional) y la falta de apoyo a la labor de la escuela (no asisten a las citaciones). Muchas de las intervenciones dan cuenta de esta percepción: “Aquí el alumno que el primer semestre sabe que está mal, hay seguimiento, monitoreo, llamada al apoderado, queda ante una condicionalidad, que es una medida de presión para comprometer al alumno (y) al apoderado”. En el discurso de los docentes aparece la atribución cruzada de culpas entre la escuela y la familia (y sus integrantes) “...entonces qué podí hacer tú como profe si los veí un rato no más en la semana, en comparación con la familia que siempre están con ellos, si no tienen ese apoyo, obvio que los chiquillos van a desertar”.

**Problemas económicos:** en tres establecimientos aparecen los problemas económicos como un factor que dificulta la permanencia del estudiante en el colegio. Uno de los directores conectó explícitamente la ausencia de figuras familiares y la salida al mundo laboral con problemas escolares de los alumnos.

**Cambio de domicilio:** al menos tres entrevistados mencionan en distintas partes de la entrevista que los cambios de domicilio, comuna o región representan factores que explican el retiro del alumno del establecimiento. Muestran que responde a una situación propia de la familia y que ellos no tienen competencias en el asunto, por ejemplo, cuando los padres se separan y el alumno se muda con uno de ellos.

**Embarazos:** en tres establecimientos se recordó el caso de adolescentes que fueron madres y que no pudieron seguir sus estudios. En ambos casos, los directivos dieron a entender que hicieron esfuerzos pero que fue finalmente decisión individual de la estudiante o de las familias las que deciden el retiro.

**Problemas de salud mental:** los directivos no son específicos al mencionar este concepto: lo usan sin dar ejemplos claros de cuáles tipos de problemas se refieren exactamente. Un directivo hizo referencia a problemas de salud mental, específicamente depresión. Sin embargo, no hay mayor detalle cuando se observa en las entrevistas el empleo de esta categoría.

**Problemas con la justicia:** en un liceo se hizo mención en que problemas con la justicia era un factor, aunque sin entrar en mayor detalle.

**Condiciones de entrada:** un elemento que aparece insistentemente en las entrevistas, lo cual es refrendado por la literatura son los factores educativos, específicamente rendimiento académico: ““Acá como que los chiquillos eran más lentos, dicen por ahí que la gente que vive por acá (...) es muy cómoda, que estuvo mucho tiempo acostumbrada a que le regalaran todo, que eran muy precarios académicamente”

Los directivos le atribuyen una gran importancia a este factor, dándole el matiz de una condición dura, inmodificable por el establecimiento. No aparece como un desafío ni una responsabilidad, sino como un inmutable: “un chico que viene con una repitencia de primero medio de tres años, no tiene hábitos de estudio, entonces es difícil, es difícil que de repente que después de tres años en cuarto año de estar en primero, de así como de generación espontánea tenga hábitos de estudio”.

### 3. Peso de los factores educativos.

En el análisis del discurso de los directivos de los establecimientos de BC se puede notar con bastante claridad que la causa académicas más importante para que los alumnos se retiren es la inasistencia. Sin embargo, existen otras, como la indisciplina y la repitencia, que solo aparecen cuando se les pregunta explícitamente por cada una de ellas. El siguiente cuadro sintetiza las respuestas entregadas por los directivos en la sección de la entrevista correspondiente. Luego se presentan en detalle según la prioridad asignada a cada uno de estos factores.

**Cuadro 3.24: Peso predictivo de los factores educativos**

Ponderación	Más	4	3	2	Menos
	5				1
Número de respuestas					
Inasistencia reiterada (2 casos sin respuesta)	4	0	1	0	1
Mal rendimiento	2	2	3	0	1
Repitencia	1	3	3	1	0
Problemas de disciplina	1	1	3	2	1

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las entrevistas (Ver anexo 9).

**3.4.-La inasistencia:** aparece como el factor más importante en cuanto a su capacidad para predecir en 4 entrevistados. Los directivos dan cuenta en su discurso que los alumnos en esta condición comparten un perfil: “llega tarde, se hace sistemático, o sea no tiene el cuaderno al día, anda siempre con los trabajos atrasados, anda buscando que le den una condición especial”. A su vez, la inasistencia representa para muchos de los entrevistados un síntoma de una familia ausente: “(...si los cabros se están criando solos en la sociedad al final de cuentas, por eso que desertan... “.

Los directivos declaran intentar hacerse cargo de la inasistencia, pero sus resultados pareciera que no son óptimos. Entre las razones que esgrimen se encuentra la resistencia

del alumno, la falta de apoyo de la familia y problemas de recursos en el establecimiento. “A veces no lo podemos hacer en el 100% porque los recursos no dan abasto como quisiéramos y también el tiempo”.

De manera concordante, los profesores de los colegios de BC se refieren a inasistencia como la variable que explicaría la eventual deserción de un estudiante. Asimismo, la participación de la familia resulta central para la prevención. En el caso de que los padres se desentienden, parece ser que el colegio no pudiera echar mano a otras estrategias para evitar que el alumno deserte.

Los estudiantes, por su parte, asocian la inasistencia con desmotivación y desinterés por el estudio, con una apatía respecto al liceo, prefiriendo en muchas ocasiones realizar otras actividades y no asistir a clases. “...porque ellos prefieren hacer la cimarra, para pasarlo bien con amigos, con amigas y ahí van faltando al colegio”. “Yo pienso que la mayoría de aquí, eh se quedan afuera fumándose un cigarro, algunos no entran, otros prefieren no venir (...) ese es el factor más importante”.

**3.1.-Mal rendimiento:** Como factor de predicción tiene un peso relativamente importante: pues en una escuela se le asignó una baja capacidad de predicción, y para la mayoría de los directivos entrevistados posee una ponderación de 3 puntos o más, es decir, una capacidad de predicción mediana. Esto resulta consistente con respuestas que los directivos dan en otros pasajes de la entrevista, donde el aspecto del mal historial académico está muy latente: “llegan al liceo sabiendo muchos de antemano que no tienen la capacidad, dedos pal piano...”.

Para algunos de los estudiantes entrevistados el mal rendimiento es visto desde una lógica de locus de control externo, donde el estudiante no tendría demasiada injerencia y donde la deserción es más bien propiciada por el propio establecimiento. “Luego viene la baja de las notas, que ahí ya no desertan por voluntad propia, a ellos los hacen desertar, les dicen, “Se tiene que ir, por una baja en las notas o porque ya no cumple con las exigencias del liceo””. No obstante, otro estudiante plantea que las notas se vinculan con las propias exigencias del estudiante y que por tanto, son susceptibles de ser manejadas por cada uno de ellos “Es que yo por mi caso, si es que tuviera malas notas o cosas así, yo trataría de subirlas”.

**3.2.-Repitencia:** Al igual que con el mal rendimiento, hay consistencia en ponderar el peso predictivo de la repitencia en 3 o más salvo en un establecimiento. Los directivos rescatan que en ocasiones la repitencia puede ser recomendable: “hay chiquillos que maduran... repiten un año, ellos se dan cuenta, como que despiertan, y lo único que pueden es salir a estudiar... se dan cuenta después de dos que no hay otra posibilidad”.

Por otra parte, la repitencia es causal de expulsión del establecimiento: así lo establece un directivo al señalar ésta junto a otras condiciones (retiros previos por exigencia en rendimiento).

**3.3.-Problemas de disciplina:** al igual que entre los directivos de AC, no hay acuerdo en el peso atribuido a los problemas de disciplina entre los directivos de BC. Hay afirmaciones en las cuales no se le da importancia a la disciplina como factor predictivo, como las siguientes: “Se dan... pero no tanto”. “Nosotros, no, será por 0.001% el que se va del colegio por disciplina”. Solamente uno de los estudiantes entrevistados alude a la disciplina como factor asociado al riesgo de retiro. “También puede ser problemas de

disciplina que se ha dado una constante de que es problemático o cosas así, entonces no quiere dar más problemas en el colegio entonces prefiere salirse”.

#### **4. Momento de la trayectoria escolar en que se detecta el riesgo.**

No hay un momento de la trayectoria que se asocia a riesgo de retiro que se identifique espontáneamente en el discurso de los directivos. Solo cuando se les pregunta explícitamente ellos formulan una respuesta. Esto es de vital importancia pues está asociado a prevención, pero en estos colegios no existe prevención asociado a trayectoria previa.

Al analizar las respuestas, entre los directivos de los establecimientos de BC no hay acuerdo en el momento de la trayectoria escolar en que se detecta el riesgo. Algunos incluso hablan de momentos específicos dentro del año escolar (fines del primer semestre, comienzos del segundo), pero no existe un patrón claro. Algunos directivos de establecimientos de BC señalan que en cualquier momento es posible detectar alumnos en riesgo de desertar, aunque en cuarto medio sería más difícil porque “el cabro está más afianzado para terminar su educación media”. Otros son de la opinión que “mientras mayor el nivel menor es la deserción” siendo especialmente crítico el primero y segundo medio. Finalmente, algunos directivos insisten en esta pregunta en atribuir responsabilidad a las familias de los estudiantes: “vienen con una carga muy grande de problemas, de problemas socioeconómicos”.

#### **Prácticas de establecimientos de Baja Completación (BC).**

**1.-Liderazgo:** según el modelo usado como referencia para este estudio, será entendido como conducción, orientación y articulación de personas y acciones en función de una visión o de un objetivo común, que en este caso lo constituye la gestión del riesgo para impedir que los estudiantes se retiren de la escuela antes de terminar el 4° medio.

**Composición del equipo directivo:** En 5 de los 8 establecimientos quien responde es el director, en 2 de ellos responde el jefe UTP y en otro responde el inspector general quien también cumple la función de orientador del establecimiento.

**Características del liderazgo:** En las entrevistas se transmite la impresión de que el liderazgo es más bien débil y no se aprecian evidencias de que éste ejerce dirección e influencia para con los profesores y miembros de la comunidad educativa hacia el logro de objetivos de prevención o de tratamiento y apoyo a los estudiantes en riesgo de deserción. No se aprecia comunicación de visión o misión de parte de los directivos sino más bien la idea de que se está cumpliendo con una eventual normativa respecto al apoyo y seguimiento a estudiantes con dificultades escolares.

**Liderazgo distribuido.** Las entrevistas dan cuenta de asignación de tareas a los distintos cargos y de acciones y cumplimiento de responsabilidades de manera individual por función o cargo. Sin embargo, es un liderazgo que distribuye pero no conduce. El informe de los profesores jefes a la dirección da lugar a la derivación de los casos a los profesores o especialistas más apropiados en cada caso. “...yo voy viendo las características que tiene cada uno de los alumnos posibles que se puedan ir y los voy derivando en el orientador y en el UTP y él trabaja con ellos en forma personal”. “Este te corresponde a ti porque es de rendimiento, esta parte de disciplina a ti, y este otro para la asistente

social"... Con esta estrategia se genera una atomización de las prácticas relacionadas con los estudiantes en riesgo.

Escasa articulación: El equipo directivo (director, inspector, jefe técnico, orientador) aparece como desarticulado y atomizado. Las acciones de las que dan cuenta los entrevistados denotan un trabajo aislado y acciones desarticuladas y asumidas como responsabilidad individual por los distintos profesionales a los que se les asigna o asumen tareas de gestión del riesgo. Las responsabilidades aparecen como difusas, diferidas, distribuidas entre los diferentes cargos.

Compromiso débil o ausente: En todos los casos se aprecia en las respuestas una cierta distancia con el seguimiento y apoyo de los estudiantes en riesgo. No se asume completamente la responsabilidad de retenerlos sino que se traspasa el problema al alumno y a su familia. "... porque el estudiante no quiere amoldarse a ninguna de las formas". Se habla de manera impersonal de los casos en riesgo y se le atribuye una responsabilidad importante al estudiante en su permanencia o retiro del establecimiento, "... que el chico se motive y no se auto elimine". Se evidencia un cierto desapego, una actitud que no asume la responsabilidad. "...intentamos conversar con los adultos que puedan estar a su cargo, para poder retenerlos". "...entonces los hacemos firmar un compromiso de autoayuda de que ellos a tal fecha van a subir su rendimiento... y en el compromiso firma él y firma su apoderado".

Liderazgo pasivo: El liderazgo es más bien pasivo o ausente, desesperanzado, impotente, que parte derrotado. En algunas de las respuestas se refleja una cierta impotencia frente a la inevitabilidad de la situación, "... se van a tener que ir". "No tenemos herramientas". "Cuando tú te encuentras con la imposibilidad de entrarle al caso...". "...que hemos visto cadáveres caminando...".

Se trasluce en las respuestas una visión ideal pero imposible de implementar en la situación en que se encuentran. No describen lo que hacen, sino lo que hipotéticamente harían si pudieran "... si se pudieran generar situaciones donde uno pudiera...". "...entonces yo no sé, no sé, no sé lo que haría, te digo sinceramente que si a mí me pusieran, si yo fuera el director, no sé lo que haría".

"...yo haría una escuela mejor, como creo que lo hizo un liceo en San Rosendo, que todo el colegio se basaba en cuanto al fútbol, el currículum todo se basaba en fútbol, la parte deportiva, con el deporte hay todo un tema recreativo, cultural, ahí se engancha más, sin descuidar lo otro, yo creo que, además de las actividades culturales deberían tener una asistente social, estable y con eso se avanzaría notoriamente".

Sólo un director da muestras de decisiones de liderazgo intencional respecto a la contratación de profesores al sostener que "... yo busco al profesor quijote, no al gana pan".

**1.1. Institucionalización de los procesos:** En general, los estudiantes en riesgo de desertar son detectados cuando empiezan a mostrar inasistencias frecuentes y es el profesor jefe quien actúa como un fusible que detecta el riesgo de retiro en primer lugar.

A partir de la detección se desencadena una serie de acciones que dan cuenta de la existencia de procedimientos que varían entre los establecimientos y que van desde "hacer conciencia con el alumno", pedir a los profesores que realicen visitas domiciliarias

a los estudiantes con inasistencia reiterada hasta pedir la ayuda a carabineros para contactar a los estudiantes en sus casas. Se desencadena un procedimiento que parece seguir un protocolo conocido por la comunidad educativa, que parte con medidas dentro del establecimiento y termina con derivaciones del estudiante en riesgo hacia organismos especializados externos al colegio y al sistema educativo. "...primero hay un seguimiento del profesor jefe, segundo hay un apoyo de orientación, apoyo de orientación que no puede atender, digamos, hay apoyo de instituciones de servicio de ayuda profesional, médica, psiquiátrica, psicológica, que tienen convenio con el establecimiento cuando aún así es insuficiente, bueno digamos que el alumno en esos casos hace abandono (...) Claro, no, el resto corresponde a la familia".

En estos procedimientos las entrevistas al alumno y al apoderado aparecen como muy relevantes dentro de la eventual normativa de abordaje de los estudiantes en riesgo. "Aquellos casos que escapan a la norma reglamentaria como el respeto al prójimo, respeto al medioambiente, el respeto digamos a la normativa vigente, o aquellas medidas que lo hacen ser transgresor de las leyes ciudadanas en el fondo, esas pasan por diversas estrategias, primero, la más simple una conversación verbal, llamada apoderados, asistencia de apoderados bajo supervisión de orientación, profesor jefe, trabajo en conjunto cuando no derivamos externamente, y cuando no se puede hacer nada más pasa la situación a una condicionalidad extrema y de la condicionalidad extrema el alumno pasa a una carta notarial". En otro establecimiento se da cuenta de que en una primera instancia "se trata de hacer conciencia con el alumno, con el apoderado también...".

Un colegio ha constituido una "Comisión de Convivencia" con la finalidad de tratar los casos de alumnos "problemáticos". Esta comisión es presidida por el inspector general y está constituida por psicóloga, asistente social, representantes de los alumnos, de los apoderados, del sostenedor y del área de convivencia de la comuna. Lo que hace la comisión es establecer contacto con la familia o con la persona responsable del estudiante para luego derivarlos a los servicios de la comuna y organizaciones pertinentes. En general la comisión recurre a las redes externas e internas del sistema educativo. La acción más frecuente es la derivación del estudiante o de su problema (como el cuidado de una guagua) hacia organismos pertinentes más que el apoyo educativo dentro del establecimiento.

Apego a la norma: Los procedimientos descritos en su mayoría parecen atenerse a una reglamentación interna del colegio y los entrevistados manifiestan que "se cumple con la norma". "...seguir las normativas que rige al profesor jefe en el comportamiento institucional, los agentes de apoyo, de orientación, unidad técnico pedagógica, inspectoría general... los apoyos externos también están y eso es para evitar la deserción escolar y encauzar al joven para permanecer y darle facilidades para que los problemas no sean el centro y el objetivo central de la toma de decisión de alejarse del estudio, del marco curricular...".

Sin embargo, este cumplimiento de la normativa no se acompaña de compromiso, de responsabilidad por la retención de los estudiantes en riesgo. En un establecimiento se menciona la dificultad de lograr que los profesores hagan visitas de seguimiento a los hogares ya que éstos terminan sus horas de trabajo y se van, no estando dispuestos a hacer este tipo de actividades fuera de las horas contratadas. Esto confirma el débil compromiso que en general se detecta en los establecimientos de BC con el tratamiento y apoyo de los estudiantes en riesgo.

En algunos casos, la falta de compromiso puede deberse al miedo de algunos profesores en relación a las acciones posibles cuando los alumnos en riesgo están involucrados en situaciones delictivas, en drogas o “andan en malas compañías”.

Ya no se puede hacer más: Una vez probadas acciones posibles para evitar el retiro dentro del establecimiento, si no se logra éxito, “... se les da la posibilidad que se traslade, a jornada nocturna, a hacer dos en uno, a un vespertino. Si él opta por no aceptar ninguno, hasta aquí llega la acción del colegio”.

Desisten completamente de apoyarlos cuando se trata de problemas conductuales serios, como hurtos, robos, venta de marihuana y otros para los cuales el establecimiento no tiene recursos para abordar. “...cuando ya no podemos hacer tanto con lo que tenemos, más los agentes externos, los apoderados debiesen, si tienen la instancia de hacer un apoyo externo extra, cuando no existe ese apoyo claro, hay una incidencia en el abandono”.

“O sea ni siquiera tampoco primeramente el alumno es expulsado, ni mucho menos y después de eso, vemos el traslado a un colegio de la propia institución, o sea, se evita al máximo, pero cuando las faltas son tan graves que superan toda esta situación ahí recién al alumno se le aplica la (normativa)”.

“cuando uno desiste de verdad, es cuando ya, a pesar de haber dado toda la vuelta, la atención del apoderado, la entrevista al alumno, la visita de la asistente social a la casa, el apoyo de las redes comunales, el alumno sigue no viniendo, ya en realidad, no vale la pena seguir desgastándose, ya no hay nada más que hacer, ya se fue ya”.

“...los alumnos tienen esa oportunidad y los alumnos que no la quieren tomar generalmente son los que se ven envueltos en algún tipo de situación conflictiva que posteriormente pueda derivar en una deserción escolar por propia iniciativa o por decisión de la familia o porque transgrede el plano normativo del establecimiento.”

**1.2.Gestión de la información:** la información sobre estudiantes en problemas ya sea por inasistencia o problemas propiamente educativos la recoge el profesor jefe, quien detecta el problema, y la entrega a la dirección del establecimiento. En general este tipo de información la centraliza el inspector general en los establecimientos en los que existe este cargo.

Se da importancia al registro, a escribir en el libro, a que quede por escrito. “El único filtro es el libro, dejar muy registrado que se entrevistó al apoderado tanto, vino el día y tomó conocimiento, el apoderado expone esto, esto otro. El hacer compromisos se deja todo en el libro de clases eso es más que todo en la formalidad”. “Se registra la entrevista, el profesor jefe la escribe... el apoderado tiene que escribir la causal”. “Queda una evidencia también por escrito de parte del apoderado”. “Esa entrevista se trasvasija y se evidencia por escrito en un cuaderno, un cuaderno de tutoría que solo es personal y es conocido por el profesor jefe y por la orientación, la orientadora en este caso”.

La obtención de información sobre las causas y contexto de la baja completación que se observa en los colegios de BC también es importante. En uno de los establecimientos (colegio 8) se definió como objetivo institucional el mejorar la promoción y disminuir la deserción, para lo cual se decidió realizar un estudio para saber por qué se van los alumnos. El colegio 2 da cuenta de que en la respectiva comuna se contrató una empresa

que se llama CIDEM (CIDEMConsult S.A.), la cual "... está llevando a cabo un estudio para, para poder visualizar un poco causales de los abandonos de las escuelas de los alumnos y de la jibarización de los estudiantes, del mundo público en esta comuna".

Sin embargo, más allá del registro y la recolección de información, no se encontraron evidencias en las entrevistas que indicaran qué se hace con esa información. Por ejemplo, no se observa que la información sobre estudiantes en riesgo se analice en equipo para discutir cursos de acción, se utilice para la toma de decisiones relacionadas con la gestión del riesgo. Los profesores hicieron referencia explícita a la falta de información sobre cuáles son los estudiantes en riesgo.

**1.3. Alianzas y redes:** Las organizaciones y las redes externas al colegio, que colaboran con el apoyo y tratamiento de los estudiantes en riesgo son importantes y son principalmente organizaciones pertenecientes al sistema público y gubernamental. Las instancias van desde el Servicio Nacional de Menores (SENAME), Corporación de Salud Mental (COSAM), Oficinas de Protección de Derechos de la Infancia y Adolescencia (OPD), Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes (CONACE), y otros. También se derivan casos de venta de marihuana directamente a Carabineros, de uso de arma blanca a Tribunales.

Los organismos externos son utilizados con frecuencia en tanto en los colegios de BC se deriva el problema hacia fuera de la escuela con gran facilidad. Cuando se trata de conductas catalogados por el colegio como faltas graves, como agredir con arma blanca, hurtos, el procedimiento más habitual es descrito por uno de los entrevistados. "... ese es como el procedimiento... a seguir, el profesor jefe entrevista alumno, apoderado, da cuenta de la situación a la comisión de convivencia y de ahí, todas las redes internas y externas, a operar".

"Bueno, desde la más básica como la JUNAEB que da el apoyo alimenticio hasta apoyo del COSAM, apoyo de programas de prevención de educación y capacitación de docentes, temas de drogadicción, sexualidad, etcétera, situaciones de riesgo social, el CAIA, Centro de Ayuda Integral Adolescente, que ofrece servicios médicos, psicológicos y psiquiátricos, eso es lo externo esos son con los cuales nosotros trabajamos... (ninguna ONG?) No, ninguna... Solamente los organismos gubernamentales y algunos que está focalizados como las, el CAIA"

"Con una ATE que se llama "Kivalión". Pero ahora hay otra que se llama TRESA (AAA), que significa Alimentación, Afectividad y Actividad física, que es un programa interno de acá de la comuna, que atiende a cinco colegios...".

Haciendo referencia al SENAME, un entrevistado sostiene que "...hay organismos que están de apoyo externo y vamos viendo la posibilidad en que de acuerdo a las medidas cautelares en el caso de que sea un chico que tenga problemas de índole judicial, ... de mantenerlo en el sistema educativo de la manera más eficiente posible (...) eh, sí, afortunadamente los apoyos externos nos dan resultados".

"Con otras redes de la comuna, cuando es pertinente, si el problema es de tipo... psiquiátrico o psicológico el contacto (se hace) con el COSAM... y a veces, como estamos viendo ahora el caso de una niña que no tiene donde dejar su guagua, para que vuelva al colegio, hay que solucionar ese tema a través de ... los departamentos de asistencia

social de la comuna para que le reciban la guaguïta en algunas de las salas cunas que existen”.

“...cuando hay ya problemas más grandes que se vulneran los derechos del niño acudimos a la OPD, de hecho tenemos dos casos, dos o tres casos con la OPD o al COSAM. A la OPD acudimos en casos extremos”.

En un liceo se menciona que cuando se agotan las instancias de apoyo externas, se asigna la responsabilidad al apoderado de que el estudiante se quede o no, en el mismo establecimiento. “... los apoderados debiesen, si tienen la instancia de hacer un apoyo externo extra, cuando no existe ese apoyo claro, hay una incidencia en el abandono”.

“Bueno tenemos a COSAM, también tenemos al SENAME, tenemos al apoyo del psicólogo del consultorio y tenemos las redes de apoyo que trabajan directamente con los chicos que tienen conflicto judicial, que son tutores que trabajan directamente con fiscalía, con tribunales, entonces son padrinos entre comillas, tutores que en el fondo hacen la labor como de apoderado...”

**2.-Gestión Curricular:** Los factores educativos como causales de la deserción no son de una alta relevancia en los colegios de BC y consecuentemente, el apoyo a los procesos de aprendizaje para mejorar resultados educativos tampoco lo es. Así, el apoyo y reforzamiento de los aprendizajes no aparece asociado al riesgo ni para los directivos ni para los profesores, no forma parte de los procesos institucionalizados para el apoyo a los estudiantes en riesgo. En uno de los establecimientos aparece apenas como la iniciativa individual de un par de profesores.

**2.1.Expectativas:** No aparecen muchas declaraciones explícitas respecto a las expectativas. Éstas se desprenden de otras afirmaciones sobre los estudiantes, sus familias, el contexto y las situaciones que rodean a los alumnos en riesgo. Las expectativas aparecen indirectamente cuando los entrevistados se refieren a las varias formas de no-selección de alumnos. “La indiferencia y la desmotivación a veces no pasa porque las clases no sean lo suficientemente motivadoras, sino por una cuestión intrínseca del individuo que por más que se busque alternativas hay una indiferencia”.

**2.2.Adecuación curricular:** En las entrevistas hay escasas menciones a ajustes al plan de estudios o a aumento de horas para reforzamiento. Esto se relaciona con el hecho de que los entrevistados no establecen una asociación espontánea entre el riesgo de retiro, los factores educativos y el reforzamiento de los procesos de aprendizaje.

“Existe un programa de reforzamiento obligatorio, que el colegio ya lo incluyó dentro de lo que es el marco curricular, aumentó el número de horas en las asignaturas o subsectores de menor rendimiento, matemática, lenguaje y comunicación. Hay un apoyo obligatorio que también es evaluado, es una hora motivadora que se agrega al plan de estudio. Aparte de eso existen actividades complementarias de reforzamiento para todos los alumnos que se detectan que están en tercero y cuarto medio a cumplir horario alternativo a la jornada escolar para que vengan a reforzar esas unidades... de distintos módulos o subsectores...”.

En un establecimiento y frente a una pregunta directa del entrevistados, el entrevistado se refiere a que los problemas de aprendizaje “...son detectados por los equipos psicosociales del colegio y luego se hace cargo un equipo externo al establecimiento,

puesto por la comuna”. Complementa esta información aludiendo a la alta rotación de especialistas en estos equipos externos, lo que representaría un problema al colegio porque hay que ponerlos al tanto del establecimiento cada vez que llega alguien nuevo.

En un liceo se da cuenta de las acciones realizadas por dos profesores por iniciativa propia, para diagnosticar a los estudiantes e identificar a los que tienen problemas de rendimiento académico y los que tienen problemas de disciplina. Configuran un plan de acción para cada uno de los casos detectados, con los cuales establecen un compromiso de autoayuda que deben firmar el estudiante y el apoderado. Dicen que es un apoyo medio artesanal, “... porque algo que podría ser más científico y más dirigido, no lo tenemos”. Lo hace el profesor de química, el de biología, pero porque nos gusta, no por obligación, son ideas para ir mejorando, sin que sea artificial”. “Es un trabajo de chinos, buscar por asignatura, juntarse, hacerlos firmar e irlo revisando periódicamente, pero ese es un trabajo medio arcaico”.

Un establecimiento con pocos alumnos responde que las acciones con los alumnos en riesgo es “...hacer seguimiento un poco artesanal”... partiendo por el informe de notas, se hace un catastro de cada alumno “que tenía problemas”... el tener pocos alumnos les da la posibilidad de tener un conocimiento cabal de los chiquillos, de conocer su realidad y lo que lo hace “un colegio mucho más cercano”.

Flexibilidad en la evaluación: Las principales estrategias de ayuda desde la perspectiva del apoyo a los estudiantes con problemas de aprendizaje consisten en realizar modificación a los criterios de evaluación como ajustar la evaluación borrando la peor nota o repitiendo la mejor. “Hablamos con uno de (los profesores), por ejemplo a ver si le puede repetir una nota, entonces le hace un trabajo y le borra la peor nota y le pone la nota que corresponde a ese trabajo sin ser un siete, entonces ahí puede salir de dos asignaturas..., pero esa es la ayuda que les vamos prestando”.

Un entrevistado alude a la evaluación diferenciada en relación a los alumnos de integración. “Eso está dentro del marco curricular, la evaluación diferenciada de los alumnos que presenten la documentación, eso está aparte en el sistema curricular, nosotros cumplimos con eso, hay alumnos, de hecho nosotros tenemos un programa, un proyecto de integración (para alumnos) con discapacidad auditiva, alumnos sordos... ellos tienen evidentemente todos, evaluación diferenciada”.

**3.-Convivencia y apoyo a estudiantes:** En los establecimientos de BC el clima y la convivencia institucional forma parte central del apoyo a los estudiantes y de las estrategias de retención. Prácticamente en todas las entrevistas aparecieron aspectos de la convivencia entre los factores que contribuyen a retener a los estudiantes en riesgo.

**3.1.Apoyo a estudiantes:** Aquí se analizan las respuestas relacionadas con prácticas de apoyo dentro del establecimiento. En un establecimiento con pocos alumnos se ha decidido resolver los problemas de riesgo exclusivamente “puertas adentro”, sin derivarlos a organismos externos. “Solamente trabajamos con la gente de acá del colegio.... El jefe de UTP, el orientador, porque conocen a los chicos”.

### A nivel institucional:

Programas de tutorías: En uno de los establecimientos BC se hace referencia al seguimiento y apoyo educativo dentro del colegio. “Se trata de dar las mejores posibilidades de estudiar, la biblioteca, el CRA, se le da la posibilidad de que venga en horarios externos para hacer reforzamiento...”

En otro de los establecimientos BC, el equipo de orientación con el equipo de integración y la unidad técnica tratan de “...darles las mejores alternativas, darles las mejores oportunidades, aún cuando todo le es complejo al alumno, cuando no quiere venir”. Se menciona la indiferencia a los estudios, la apatía y la desmotivación que se da en algunas situaciones.

En un colegio se mencionan programas de tutorías, los cuales tendrían una secuencia de acciones preestablecidas que parten con el profesor jefe, quien entrevista al estudiante y cita a la familia o adulto a cargo del estudiante y luego deriva el “caso” a las instancias más apropiadas, que pueden ser especialistas dentro del establecimiento como la orientadora, asistente social o psicóloga.

Otro entrevistado hace referencia a un programa de tutorías que se apoya en un programa valórico llamado “el árbol de la vida”, el cual busca complementar las acciones de apoyo con la promoción de diferentes valores cada mes. Llama la atención que se piense apoyar a los estudiantes en riesgo de deserción a través de la promoción de valores.

Manejo de incentivos: Se plantea “rescatar” a los estudiantes en riesgo, ofreciéndoles becas y facilidades para sustraerlos de su entorno o alternatively, transformar la experiencia escolar en algo atractivo e interesante para ellos, a través de salidas a terreno, por ejemplo. Se mencionan estrategias para motivarlos para que no se retiren, hacer paseos, visitas, no subirles la mensualidad.

En una de las entrevistas el reforzamiento del aprendizaje es tratado como un incentivo más que como apoyo académico para mejorar el aprendizaje. “Reforzamiento de contenidos, y el apoyo de unidad de orientación para que impida la deserción, tratando unidades que eventualmente puedan impedir que el joven se sienta parte del establecimiento o evitar que algunos distractores sociales lo alejen del establecimiento, programas de drogadicción, sexualidad todos están centrados a que el alumno se focalice digamos en su compromiso personal de vida no es cierto, y que posteriormente este se proyecte en una forma de compromiso escolar consigo mismo”.

### A nivel de aula:

El apoyo académico en el aula prácticamente no aparece entre las respuestas. Ante la pregunta de qué se hace a nivel de aula, las respuestas son vagas y no aluden directamente al trabajo en la sala de clases. Uno de los entrevistados menciona al pasar el “reforzamiento de contenidos” y luego pasa a mencionar programas de drogadicción, sexualidad y otras actividades curriculares de libre elección (ACLE). “Bueno, se trata de dar las mejores posibilidades de estudiar, la biblioteca, el CRA, de dar la posibilidad de que vengan en horarios externos para hacer reforzamiento, se buscan algunas alternativas, educación diferencial incluso apoya el orientador”.

**3.2. Manejo de la convivencia:** En los colegios de BC aparece con mayor frecuencia que en los de AC la convivencia, la afectividad, la resiliencia y la mediación como factores de prevención. En casi todas las entrevistas aparece la idea de que una buena estrategia de prevención es "...hacer que los cabros se sientan bien, que se sientan aceptados". "Tú tienes que tratar, al máximo, de generar (...) una identidad del colegio, cosa de que sigan ellos hasta fin de año".

Cercanía y afecto: "Yo creo que lo que más hay que potenciar es la convivencia, establecer un nexo afectivo, es lo fundamental, cuando el alumno se siente acogido, querido, ese alumno no se quiere ir, pero si ve que es rechazado, si es cuestionado, criticado, sancionado, ese colegio es un colegio que no percibe, es un colegio que no es motivante". "...todo se hace mejor cuando se generan nexos afectivos, que no quiere decir que hay una pérdida de autoridad si se puede dar, puede ser estrictos, pero con afecto, con cariño".

La cercanía entre el colegio y el estudiante también es mencionado como estrategia "... es un colegio así como bien cercano y no, algo definido ha sido siempre el tema este de lo que uno maneja como cercanía con sus alumnos y sus apoderados".

"...mayor cercanía con los alumnos, creo que uno logra suplir esa carencia que hace que los chiquillos no deserten y sientan que realmente el colegio no es una frase cliché que es su segunda casa, que aquí viene un profesor, un amigo que lo escucha, que aquí en la oficina de UTP puedan entrar".

Clima de acogida: "...desde allí generar estrategias que permitan digamos, hacer que el alumno se sienta acogido en el establecimiento ya, porque yo estoy seguro que en este establecimiento educacional, que un porcentaje no menor de alumnos logre llegar a 4º medio, tiene que ver un poco con el clima de acogida que uno pueda tener en el establecimiento...".

"(Cuando tú preguntas) por qué no se cambian de colegio, es porque se sienten bien, porque tienen sus amigos, porque los profes los tratan bien y al contrario, los que, cuando tu preguntas por qué tú te irías del colegio, es porque se sienten mal tratados por los profes y mal tratado no quiere decir que uno anda a patadas con los cabros, tiene que ver con que tu no atiendas a sus necesidades, a sus preguntas". "...la mejor forma es el seguimiento personal, hablar por teléfono, citar a los papás, conversar con ellos, hablar de la importancia que tiene la educación. Pero es un trato directo".

**3.3. Rol de las familias:** La familia no es fuente de apoyo para impedir el retiro, sino que ésta es percibida como uno de los factores más importantes entre las causas de la deserción. Se analizó en los procedimientos institucionales, cómo a los apoderados se les comunica que el estudiante está en problemas, pero no se les pide ayuda, no se les considera como parte de algún plan de apoyo. Así, la familia es más parte del problema que de la solución.

Apoderados ausentes: La ausencia del apoderado o la falta de apoyo actúa como expectativa y predispone a la comunidad educativa a asociar la ausencia de la familia con la posibilidad de retiro del estudiante. "Hay muchos apoderados que no, que por lo general no vienen y me atrevo a decirte que los que han desertado en muchos casos son apoderados ausentes, que no vienen por a, b, c motivo o porque trabajan, pero muchos de los que han desertado son, ha costado mucho que vengan los apoderados. Si hubiera

algún nexo entre un caso y otro, pero son todos muy distintos, yo me atrevería a decir de que en muchos casos se repite esto de que el apoderado está poco presente, para no decir ausente totalmente, poco presente, entonces ante esa ausencia, uno como que ya se empieza a predisponer, y a ver que algo ya se puede ya venir”.

Falta de autoridad: Alternativamente, aparece que a las familias, los chicos en riesgo “se les escapan de las manos”. Los estudiantes en riesgo o los que han abandonado la escuela son percibidos como muy autónomos y que toman decisiones por su cuenta, sin que la familia tenga nada que hacer. “Nos hemos encontrado ahora hace poco con alumnos que más radicalizados en su toma de acciones que no siempre con mucho argumento se logran imponer inclusive a las expectativas o a las posiciones de su familia y ellos imponen su opción y deciden sin mayor argumentación retirarse. Ya ahí con respecto a eso escapa de todas nuestras opciones de facilitarle ayuda”.

Cuando la familia está presente, a menudo aparece como impotente frente a las decisiones de un chico que por su cuenta decide “no venir más a clases”. “Mira, cuando tu de verdad te encuentras con la imposibilidad de poder entrarle al caso...cuando ya no, cuando tu no ves por ejemplo el apoyo de los adultos que están ahí, eso es un poco más complicado digamos, cuando a ti te dicen, el tío que vive con él, o la abuelita o alguien te dice “Mire yo ya no puedo hacer más ya, yo lo despierto y no, el niño no se levanta y no... a clase”

Familias disociadas: “En riesgos de retiro, bueno, los cambios de domicilio, ahí nosotros no podemos hacer nada (...) Porque, claro, porque generalmente, a veces cuando la familia está disociada, a veces cuando el chico está aquí con la madre bien, pero a veces cuando chico decide irse con el padre, porque ahí hay una pugna de autoridad, que muchos de estos chicos quieren libertad, entonces, como joven y adolescentes ellos van a ir a donde sea la maximización de su beneficio de libertad, por lo tanto si la madre es un poco más estricta y el padre le ofrece mayor libertad van a querer irse a vivir con el padre”.

**4.-Recursos Humanos**: Pareciera que los profesionales especializados están disponibles, pero muchos de los entrevistados se quejan de que no hay lo suficiente o que los que están, no tienen tiempo. “Nosotros queremos darlo (el apoyo), pero no tenemos ni el tiempo ni los recursos”. “Tenemos una tremenda carga horaria”. “Lo que nos falta aquí de tiempo para los profes internos, o sea es que los profesionales son escasos, ahora lo ideal es que tuviéramos un psicólogo en nuestra realidad, sería de gran utilidad, pero no lo tenemos”.

También vuelve a aparecer la falta de compromiso de muchos profesores con el apoyo a los estudiantes en riesgo. Respecto a implementar programas de tutorías con estos estudiantes, un entrevistado dice “...entonces uno puede lograr muchas cosas con ellos, pero insisto, los profesores son reacios generalmente a realizarlos porque falta tiempo, entonces hoy en día la sociedad moderna como está, nadie quiere entregar tiempo gratuito, porque tenemos distintos problemas cada uno, entonces terminados nuestra jornada agotados y a veces significa hacer una visita domiciliaria al término de nuestra jornada y si no está dentro de ese tiempo es muy difícil que todos lo hagan. Hay gente que sí lo hace, los que se encariñan más, los que tienen mayor compromiso, pero eso queda totalmente a la voluntad del docente o del profesional que está consciente de lo que es la tutoría”.

#### **4.1. Disponibilidad de recursos humanos especializados:**

En la mayor parte de los establecimientos de BC hay profesionales especializados, como equipo de orientación, de integración, unidad técnica. En algunos hay psicólogo, asistente social “De hecho ya hay una asistente social con cinco horas, que empezó la semana pasada que es en la mañana, ella está yendo a las casas de primero a cuarto”. “Hasta el primer semestre teníamos la participación de una sicóloga, ella nos ayudaba a canalizar cuando había otro tipo de problemas cierto, y nos prestaba un poquito de asesoría...”.

Los directivos entrevistados demuestran no sentirse capacitados para abordar los casos de estudiantes en riesgo y también les parece que los profesores no están capacitados. Aludiendo a las características atribuidas a los estudiantes en riesgo, un directivo sostiene que “... cuando me cambian los niños que tienen menos hábitos, las habilidades sociales que tienen que tener los profesores son distintas...”.

**4.2.-Distribución de funciones entre especialistas:** En general, prevalece una atomización de las prácticas tanto preventivas como remediales, las cuales no se abordan como equipo.

Dada la centralidad de la inasistencias reiteradas en la detección del riesgo y como el tema de la asistencia es un tema de inspectoría, el inspector adquiere un papel importante en la gestión del riesgo y en la implementación de acciones remediales.

**5.-Selección de alumnos:** Las entrevistas dan cuenta de que los establecimientos de BC tienen permanentemente disponibilidad de matrícula, por los que necesitan recibir estudiantes sin posibilidad de seleccionarlos de acuerdo a sus intereses. Son establecimientos en los que, dado que hay alumnos que están desertando con cierta regularidad, deben hacer de la captación de alumnos una actividad importante pero no pueden aplicar criterios de entrada muy estrictos, que dejarían fuera una matrícula valiosa para ellos, puesto que es la principal fuente de financiamiento. Esto lo refleja claramente uno de los entrevistados que sostiene que ... “En este colegio hay pocas posibilidades de seleccionar por rendimiento y situación familiar porque siempre hay matrícula”.

“Mira, es que sin dudas esta escuela es como Hogar de Cristo, aquí se recibe todo lo que llega, aquí andan botados, que echan de una escuela aquí se recibe todo y gran mayoría se salva, otros ya no hay caso, que ha estado por COSAM, que ha estado en la OPD y lo mandan para acá, como siempre hay matrícula entonces los reciben, pero se nos carga la mano a nosotros”.

“...Hay alumnos repitentes que hay alumnos que han sido echados de otros colegios y todo eso, tienes que tener, ser quijote, o sea, tener la voluntad de querer enseñar, sino chao, o sea, no tienes el tiempo, ni tampoco la, como se llama la, como se dice con el tiempo uno va perdiendo, con los años uno va perdiendo la tolerancia, entonces aquí tienes que ser tolerante o si no estás sonado, o sea, tendríamos que así echar a los alumnos, porque son especiales, son distintos, tienen una formación totalmente distinta a la que tenían a lo mejor hace diez u ocho años atrás”.

“Los alumnos que llegan a este colegio vienen...” De los colegios que han hecho, digamos, limpieza, llegan alumnos que han repetido una, dos, tres veces el nivel o alumnos que llegan del ministerio de educación, los mandan para acá, porque son alumnos entre comillas digamos, que algún problema han tenido en otros colegios...”.

Un colegio en particular se especializa en trabajar con chicos en riesgo social. En otro se menciona que en convenio con la fiscalía, matriculan estudiantes que ni siquiera asistirán a clases. “Es frecuente el tráfico de drogas y por tanto, hay un constante ir y venir de estudiantes desde el Liceo a la Fiscalía. El problema principal es que la Fiscalía solicita que los estudiantes estén matriculados en un establecimiento, para no iniciar una acción judicial mayor. Muchos de estos alumnos nunca se han aparecido por el establecimiento”.

**En síntesis**, en los establecimientos con BC se tiende a situar la causa de la deserción fuera de la escuela, en la sociedad y en el contexto. Consecuentemente, la responsabilidad por retener a los estudiantes en riesgo e impedir que se retiren tiende a atribuirse a los mismos estudiantes y a sus familias. En esta misma línea, se observa una importante tendencia a delegar las acciones de apoyo fuera de la escuela, hacia organismos públicos que apoyan al sistema educativo y a los jóvenes en las comunas. Esto es independiente de si el establecimiento es de dependencia particular subvencionada o municipal. Las causas de tipo educativo y el apoyo al aprendizaje a través del reforzamiento de las actividades curriculares son secundarias y en algunos casos se invisibilizan. En definitiva, en los establecimientos con BC el “locus de control” del riesgo de deserción es externo.

Dado que los factores externos, principal fuente de riesgo en los colegios BC, es difícil de afectar con la acción de la escuela, el liderazgo es más bien pasivo, que se desentiende y no parece hacerse cargo ni del riesgo de retiro ni de las acciones para impedir que éste se produzca. La conducción es débil y no logra comunicar propósito y visión al personal.

La alta capacidad ociosa y disponibilidad de matrícula obligan a estos establecimientos a aceptar estudiantes sin selección, recibiendo chicos con sobre-edad, expulsados de otros colegios, problemas con la justicia.

### III.3.3. Resultados sobre los factores de gestión escolar asociados a la compleción de estudios en la región metropolitana

En las tablas que siguen se pueden apreciar de manera comparativa, las principales características tanto de las percepciones como de las prácticas de gestión de los establecimientos de AC y de los de BC.

<b>Percepciones del Riesgo de Retiro</b>	
<b>Establecimientos Alta Completación</b>	<b>Establecimientos Baja Completación</b>
<b>1. Riesgo de Retiro.</b>	
Los casos de retiro son escasos y se individualizan los casos. Constituye una excepción. No está conceptualizado el retiro como problema.	El retiro es muy frecuente, se ve como inevitable. Así como entran, se retiran.
Aproximación preventiva del riesgo de retiro. Detección anticipada.	Aproximación remedial. Detección tardía e intento de soluciones frente a situaciones complejas. No hay aproximación preventiva del retiro.
Desisten de prestar apoyo sólo cuando el retiro se produce por cambio de domicilio.	Desisten ante las primeras evidencias.
Confianza en las capacidades de intervención.	Desesperanza, derrotismo.
<b>2. Atribución de Causas.</b>	
Causas externas las más relevantes, el colegio y sus profesionales contribuye a su solución.	Causas externas vistas como las más relevantes, desde el colegio se ve que es poco lo que se puede hacer.
Causas internas: las causas del retiro no son académicas. Las dificultades con el aprendizaje se diagnostican tempranamente y se les acompaña a lo largo de la trayectoria escolar. No llegan a causar retiro.	No se establece la asociación entre rendimiento académico y retiro.
Decisión de los padres. Cambio a colegios mejores.	Decisión del estudiante de retirarse, de dejar de asistir a la escuela. Familia sin autoridad para contrarrestar.
<b>3. Peso de los Factores Educativos.</b>	
El rendimiento como causa no está presente. Se previene antes de constituir riesgo de retiro.	El rendimiento como causa del retiro no está presente.
La repitencia es muy baja, se cuestiona su eficacia como estrategia para mejorar aprendizajes.	Repitencia es alta. Se menciona la sobre-edad como causa del retiro, la repitencia como necesaria y conveniente.
Los casos de indisciplina se refieren a transgresiones al reglamento interno, a la convivencia en la escuela. Se toman medidas de solución en el establecimiento y contingentes al problema.	Problemas conductuales graves que se traen desde fuera de la escuela: problemas con la justicia, tráfico de drogas,
La inasistencia es vista como causa principal del retiro. Se la asocia con un perfil académico y se le busca solución internamente por la vía del apoyo académico.	La inasistencia es vista como causa principal del retiro. Es el principal predictor del retiro y se la asocia con problemas sociales frente a los cuales no es mucho lo que el colegio puede hacer.
<b>4. Trayectoria Escolar.</b>	
Hay seguimiento del riesgo a lo largo de la	No está la noción de factores en la trayectoria

trayectoria escolar. Problemas educativos se detectan desde la educación básica y en las transiciones críticas de la educación media.	escolar que permitan anticipar el riesgo.
Locus de control interno. Reconocen causas internas y su peso en el riesgo de retiro y el colegio realiza acciones para prevenir e impedir el retiro. Reconoce competencias para hacerlo.	Locus de control externo. Las causas atribuidas al retiro son principalmente externas, el colegio puede hacer muy poco por prevenir y por remediar (aluden falta de personal, de recursos y de tiempo). Delegan la solución a agencias externas y a las familias.

<b>Prácticas de Gestión del Riesgo</b>	
<b>Establecimientos Alta Completación</b>	<b>Establecimientos Baja Completación</b>
<b>1. Liderazgo.</b>	
Distribuido con conducción clara, trabajo en equipo. Comunica visión, compromiso. Responsabilidad compartida.	Distribuido con conducción débil, escasa articulación, pasivo, distancia, derrotismo. Compromiso débil, responsabilidad externalizada.
Procesos institucionalizados que orientan el trabajo y permiten el monitoreo de las acciones.	Procesos institucionalizados con apego a la norma, protocolos y procedimientos.
Se registra información, ocasional uso para la toma de decisiones. La información importa para actuar en concordancia.	Se recoge y se registra la información, no se usa para la toma de decisiones. La información es un fin en sí mismo.
Redes externas, organismos son convocados a trabajar en conjunto con equipos de la escuela.	Uso extensivo de redes externas, en las que se delega el apoyo a estudiantes.
<b>2. Gestión curricular.</b>	
Apoyo a los aprendizajes es central entre estrategias de prevención, aunque no se asocia a prevención del riesgo.	Apoyo a los aprendizajes es secundario, iniciativas espontáneas y “artesanales” de algunos profesores. No se asocia a prevención del riesgo.
Se ajustan los programas, los calendarios, los horarios y las evaluaciones.	Se ajustan los criterios de evaluación, disminuyendo las exigencias.
<b>3. Convivencia y apoyo a los estudiantes.</b>	
Apoyo centrado en procesos de aprendizaje y que empieza en la educación básica. Enfoque preventivo.	Apoyo institucional como tutorías y manejo de la motivación y los incentivos. Enfoque remedial con escaso apoyo en aula.
Convivencia irrelevante, poco significativa como estrategia de prevención.	Manejo de la convivencia muy relevante. Clima de acogida, cercanía y afecto.
Familia contribuye al problema pero es convocada para colaborar en pro de una solución. Se la incluye en el apoyo preventivo.	La familia es parte del problema y no de la solución. Apoderados ausentes, falta de autoridad y familias disociadas como causas.
<b>4. Recursos humanos.</b>	
Hay disponibilidad de especialistas. No se da evidencias de que faltaran	Hay disponibilidad de especialistas, no suficientes, sin tiempo disponible. Falta disposición y compromiso.
Trabajo en equipo “nosotros coordinamos, nosotros resolvemos”.	No se trabaja en equipo sino de manera aislada. “Se recurre, se haría mejor...”.
<b>5. Selección de alumnos</b>	
Alta demanda permite seleccionar a los alumnos por interés en el colegio, rendimiento y capacidad de aprendizaje.	Alta capacidad ociosa y disponibilidad de matrícula obligan a recibir estudiantes sin selección: sobreedad, expulsados de otros colegios, problemas con la justicia.

Las tablas de síntesis muestran que, en cuanto a **las percepciones**, hay semejanzas entre ambos tipos de establecimientos en la percepción del riesgo de retiro, la cual tanto en los establecimientos de AC como en los de BC no es algo que está presente en la cultura escolar de estos liceos. En ninguna de las dos categorías de establecimientos se establece una relación entre el riesgo de retiro y rendimiento, siendo las causas externas al liceo las más relevantes. La causa principal del retiro tanto para establecimientos AC como BC es la inasistencia, la que gatillaría la alarma acerca del riesgo. La familia tiene un rol importante tanto en la inasistencia como en la posibilidad de remediarla.

Las diferencias más relevantes en las percepciones se refieren a que los colegios de AC utilizan un enfoque preventivo que diagnostica a los estudiantes en riesgo temprano en su trayectoria escolar, prestando apoyo social y educativo de manera oportuna, lo cual constituye un mecanismo de prevención muy efectivo. Los colegios de BC, en cambio, detectan el riesgo muy tardíamente, lo que se acompaña con una percepción de parte del personal directivo de que no hay mucho que el colegio pueda hacer para impedir que el estudiante se retire. De las percepciones recogidas se desprende que en los establecimientos de AC prevalece un locus de control interno, en tanto reconocen causas internas y su peso en el riesgo de retiro y el colegio realiza acciones para prevenir e impedir el retiro. Reconocen competencias para hacerlo. Alternativamente, en los establecimientos de BC el locus de control que prevalece es externo. Perciben que las causas del retiro son principalmente externas y que el colegio puede hacer muy poco por prevenir y por remediar (aluden a falta de personal, de recursos y de tiempo). Delegan la solución a agencias externas y a las familias. En el caso de los de BC el riesgo de retiro está fuertemente asociado con el riesgo social.

**Las prácticas** para abordar el riesgo de retiro son diferentes en ambos tipos de establecimientos.

Prevención versus detección tardía: La diferencia más relevante sería que los liceos AC relatan de manera inequívoca que los estudiantes en riesgo educativo se diagnostican temprano en la trayectoria escolar y de manera contingente, se despliegan acciones en apoyo del estudiante, las que se basan fundamentalmente en la gestión curricular. En los liceos BC, en cambio, la detección del riesgo es tardía, cuando en realidad hay ya poco que hacer. No hay aproximación preventiva del retiro sino una aproximación remedial, con rasgos de desesperanza.

Liderazgo: En ambos tipos de establecimientos se observa un liderazgo distribuido para la gestión del riesgo. Sin embargo, se observan diferencias importantes en el estilo con el cual se implementa el liderazgo. En los establecimientos de AC se fomenta el trabajo en equipo, se comunica un propósito claro respecto a la completación del 4° medio y se transmite un fuerte compromiso con el logro de los objetivos. El resultado es una gestión caracterizada por el empoderamiento del equipo directivo y por la responsabilidad compartida. En los establecimientos de BC el liderazgo distribuido se acompaña de una conducción débil y un tanto pasiva. Hay escasa articulación entre las acciones del equipo directivo y se transmite una cierta distancia respecto del retiro y un derrotismo anticipado. El compromiso es débil y se delega la responsabilidad por el retiro a los estudiantes y a las familias. Más genéricamente, se ve como un problema social frente al cual en el colegio no hay las competencias y recursos para impedirlo. El personal directivo

en los establecimientos de BC no se percibe a sí mismo como empoderado como para realizar un trabajo preventivo.

Recursos humanos: Tanto en los liceos AC como en los BC parece haber un número de especialistas semejantes. Sin embargo, mientras que en los AC éstos se consideran adecuados y suficientes, en los liceos BC no se consideran suficientes no tendrían tiempo disponible. Se transmite falta disposición y compromiso.

Gestión curricular: En los establecimientos de AC la estrategia se centra en la gestión del aprendizaje y en la flexibilidad curricular. Aún cuando no se lo conceptualiza en el inicio como estrategia de prevención, el diagnóstico y tratamiento de las dificultades con el aprendizaje desde temprano en la trayectoria escolar resulta de una alta eficacia preventiva.

Clima y convivencia: En los establecimientos de BC la estrategia principal es remedial y se centra en el clima y convivencia interno de la escuela. Se da importancia a que los estudiantes en riesgo se sientan acogidos y que prevalezca un clima de afecto y cercanía, con el propósito de sustraerlos de su entorno, el cual estaría traccionando a los estudiantes desde fuera de la escuela, con estímulos que contribuyen a que dejen de asistir a clases, a que se retiren.

Las familias: La centralidad de las familias en el riesgo de retiro es percibida como fundamental en ambos tipos de establecimientos. Sin embargo, en los liceos AC la familia contribuye al problema pero es convocada para colaborar en favor de una solución. Se la incluye en el apoyo preventivo. En los liceos BC la familia es parte del problema y no de la solución. Se mencionan como causas del retiro los apoderados ausentes, la falta de autoridad y las familias disociadas.

Selección de estudiantes: En los establecimientos de AC, la alta demanda por matrícula les permite seleccionar a los alumnos por interés en el colegio, rendimiento y capacidad de aprendizaje. Esta selección contribuiría de manera importante a la baja frecuencia del riesgo de retiro. En los establecimientos de BC prevalece una permanente disponibilidad de matrícula, lo que los obliga a matricular estudiantes sin seleccionarlos, recibiendo chicos con sobre-edad, expulsados de otros colegios y con problemas con la justicia. De este modo, se explicaría en parte la alta frecuencia del retiro, ya que estos estudiantes permanecen en riesgo mientras el colegio no realice acciones de prevención y tratamiento que impida su peregrinar por colegios con escasa capacidad para retenerlos.

Resultados: Los establecimientos AC arrojan resultados muy superiores a los de los BC en cuanto a sobre-edad, resultados SIMCE e inscripción y resultados PSU.

## IV. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Esta investigación muestra que el concepto de completación es clave para estudiar la deserción. Pone el acento en los establecimientos y en lo que les cabe de responsabilidad por el retiro de sus estudiantes, es un indicador sensible a las decisiones de los estudiantes por cambiarse a otro establecimiento o retirarse y permite identificar las prácticas de los establecimientos que contribuyen a esta decisión.

Tasa de Completación y desempeño escuelas: Los datos levantados muestran que la completación es una medida que se relaciona con calidad educativa y como tal, puede ser usada para evaluar el desempeño de los establecimientos. La Tasa de Completación (TC) construida en el marco de esta investigación demostró ser un indicador robusto en términos de su validez, en tanto está asociada a otras medidas de calidad como el SIMCE y con variables medidas por el SNEDD, que mide desempeño docente y efectividad escolar. También está asociado con factores de riesgo educativo de los estudiantes, como la sobre-edad y la repitencia, y del establecimiento, como el GSE y la estructura de grados. Por último, nuestra indagación en liceos de la región metropolitana demostró que la TC se asocia con aspectos de gestión, tales como el liderazgo, la gestión curricular y la prevención temprana del retiro, entre otros.

El uso del concepto de completación en esta investigación, permitió identificar cuáles son las prácticas de gestión que median la decisión del estudiante cuando se retira, ya sea para cambiarse a otro establecimiento o para retirarse antes de completar la educación media. Evaluamos en qué medida los liceos son efectivos reteniendo estudiantes durante la enseñanza media y usando métodos mixtos intentamos dar cuenta de qué diferencias hay entre estos liceos y los que no son efectivos reteniendo estudiantes y muestran una baja capacidad de completación. Constatamos empíricamente que liceos con mayor capacidad (y calidad) de gestión retienen más alumnos, mientras que los con menos capacidad de gestión, retienen menos alumnos en riesgo.

TC y prácticas de gestión escolar: En el estudio sobre los factores de gestión que contribuyen a la completación se buscó comparar cualitativamente los liceos de alta completación (AC) y baja completación (BC) a fin de identificar las prácticas de gestión que los distinguen. Se encontró que la capacidad de completación está asociada a prácticas de prevención que identifican a los estudiantes en riesgo desde temprano en la trayectoria escolar y les proporcionan apoyo social y pedagógico de manera oportuna. Las estrategias de prevención más efectivas están centradas en la gestión curricular, mostrando flexibilidad para ajustar planes, programas, horarios y evaluaciones en función de las necesidades de los estudiantes en riesgo. Alternativamente, las estrategias de prevención centradas en el clima y la convivencia ofreciendo afectividad, acogida y cercanía con los estudiantes, mostraron ser de baja efectividad para retenerlos.

El liderazgo aparece como un factor de gestión distintivo de la capacidad de completación, observándose en los establecimientos de AC un liderazgo distribuido que fomenta el trabajo en equipo y transmite un fuerte compromiso con el logro de los objetivos. El resultado es una gestión caracterizada por el empoderamiento del equipo directivo y por la responsabilidad compartida, que transmite al personal confianza en las competencias y capacidades para retener a los estudiantes en riesgo.

El estudio mostró que, aún en escenarios adversos, los establecimientos pueden contar con herramientas para retener a los estudiantes a través de prácticas de gestión y liderazgo. Un indicador que da cuenta de estos aspectos, como la TC, puede contribuir a mejorar la completación a través del fortalecimiento de la gestión y el liderazgo en los establecimientos.

Trayectoria de los estudiantes: Se usó la TC para el seguimiento de la trayectoria de los estudiantes que ingresaron a 1° medio en 2005, la que mostró que el 71,1% de los estudiantes cursó el 4° medio en un período de 4 años más 2 por eventuales repitencias y el 28,9% no logró terminarlo en el período esperado. De los que terminan, 56,12% lo hace en el mismo establecimiento y 15% se cambia de establecimiento durante la EM y termina en un establecimiento distinto de aquel en que cursó 1° medio.

Del 28,9% que no terminó en el período esperado, se encontró que un 4,9% también se había cambiado y estaba retrasado en más de dos años en el sistema regular, 11% estaba retrasado en alguna de las opciones de educación de adultos como segunda oportunidad y un 12,9%, cerca de 40.000 jóvenes, estaba fuera del sistema, es decir, había desertado. Aún cuando sólo un 12,9% deserta, el 4,9% que se retrasa tiene altas probabilidades de desertar y el 11% que se cambia a EDA probablemente va a recibir una educación de menor calidad. Según estas cifras, el 43,8% de los estudiantes de la cohorte estudiada se retiraron de un establecimiento ya sea para cambiarse a otro diferente (un 15%) o a otros destinos menos auspiciosos (28,8).

A través de diferentes mecanismos, nuestro sistema educativo incentiva el cambio y la libre elección de establecimiento. Sin embargo, independientemente de las razones, el cambio tiene un costo importante para los establecimientos y para los estudiantes. Sabemos que la rotación y pérdida de estudiantes conllevan problemas no sólo de integración pedagógica de los estudiantes, sino que castiga al establecimiento en lo financiero, al perder la subvención, y en lo simbólico, ya que afecta su prestigio. Para el caso de los estudiantes en riesgo, el costo del cambio de liceo es que aumenta de manera importante las probabilidades de repetir y eventualmente de desertar del sistema educativo.

Por estas razones, sería esperable que los establecimientos realizaran mayores esfuerzos por retener a sus estudiantes. El estudio cualitativo realizado sugiere que particularmente en el caso de los establecimientos de BC, no existirían las competencias ni las capacidades de gestión como para retenerlos.

Movilidad y elección de establecimiento: El seguimiento del 15% de la cohorte que se cambió de establecimiento y terminó el 4° medio en un establecimiento distinto mostró que los cambios de domicilio no son un factor determinante en el cambio de establecimiento. Este hallazgo debilita en parte el argumento de los directivos de los liceos BC para quienes el cambio de domicilio está entre los factores significativos del retiro, mostrando el locus de control externo de estos liceos, que atribuyen el retiro y su prevención, fundamentalmente a causas externas.

En cuanto a la elección de establecimiento, la tendencia es a mantener el GSE o la dependencia de origen aún cuando haya cambio de comuna. La excepción a esta dinámica se produce en el caso de aquellos estudiantes de GSE medio que se cambian de comuna, ya que la mitad de ellos lo hace hacia un liceo de GSE bajo (50,1%) y sólo un porcentaje menor lo hace hacia un GSE Medio (35,9%).

Como los cambios se dan manteniendo la dependencia y el GSE, la elección aparentemente se da por criterios más finos imposibles de dilucidar con los datos aquí recogidos. Lo que interesa destacar es que los datos no respaldan la idea de que las familias elegirían los establecimientos por su calidad y que no asocian la dependencia particular con una mayor calidad. Considerando que la cohorte estudiada estaba en 2° medio durante las movilizaciones de los llamados *pingüinos* del 2006, llama la atención que la opción por establecimientos particulares o particulares subvencionados, castigando a los municipales, no se ve reflejado en los datos del estudio. Sería interesante estudiar si han variado los criterios de la movilidad después de los movimientos estudiantiles del 2011.

La escasa diversidad y la nula o limitada mejora que representan estas decisiones sugieren que para los estudiantes que se cambian, las opciones son más bien reducidas y la oferta es limitada. En el estudio realizamos una exploración inicial para determinar si la elección de liceo al cual cambiarse podría estar determinada por la oferta existente.

Oferta de Educación Media: La distribución territorial de la TC mostró que en general, las bajas TC tienden a corresponder con las regiones extremas del país y con las zonas más periféricas de las comunas y por lo general con las comunas rurales. Hay una cierta correspondencia entre completación y densidad poblacional: a mayor densidad poblacional, mayor completación.

Esto podría estar apuntando a que en zonas extremas, de menor densidad poblacional, los jóvenes completan menos debido a que no hay oferta suficiente. Lleva a preguntar por cuántos de los que no completan no lo hacen porque no hay oferta suficiente en los lugares donde viven, (dentro de sus radios de accesibilidad), cuáles son sus posibilidades reales de moverse o de trasladarse a vivir al lugar en que se ubica el liceo que elegirían para continuar sus estudios. Estas preguntas orientaron el estudio acerca de la distribución de la oferta de educación media a lo largo del país.

El análisis de la oferta mostró en primer lugar que hay 26 comunas que no tienen ningún establecimiento que ofrezca EM, 93 que sólo tienen un establecimiento y 109 que tienen entre 2 y 5 liceos. En segundo lugar, al igual que en el caso de la TC, se observó que la oferta tiende a concentrarse en zonas de mayor densidad poblacional. Así, las comunas de Santiago, La Florida y Puente Alto superan los 60 establecimientos en la comuna.

Al correlacionar la oferta comunal de establecimientos de EM y la TC promedio asociada a cada comuna, se encontró que existe una asociación moderada entre ambas variables: en las comunas donde hay una mayor oferta de educación media se observan mayores tasas de completación. La asociación se da solo en algunas comunas, que probablemente son las de mayor tamaño. No es posible observar la asociación en las comunas en las que hay un bajo número de establecimientos, es decir, donde no existe suficiente oferta.

Los datos arrojados por el estudio respaldan la hipótesis de que la baja completación podría asociarse a una oferta insuficiente. También podría deberse a la imperfección del mercado, ya que en zonas periféricas o aisladas es donde con mayor probabilidad se concentran los estudiantes de menores ingresos, normalmente con menor acceso a la información para elegir liceo y con menos recursos para trasladarse a liceos fuera de su radio de acceso.

TC y factores asociados: A nivel nacional, se encontró que entre los factores que se asocian más estrechamente con la TC se encuentra el GSE del establecimiento, los resultados SIMCE, la dependencia y la ubicación rural o urbana. Todos ellos, a su vez, están fuertemente relacionados con la segmentación social en nuestro país. Por otro lado, la TC se relaciona con la composición de género de los establecimientos, según la cual las mujeres completan más que los hombres, lo que puede estar relacionado con aspectos de la cultura escolar respecto del género o a aspectos de identidad de género.

La dimensión de efectividad del SNEDD se relaciona a los resultados de eficiencia interna como SIMCE y repitencia, se asocia fuertemente a la TC. Igualmente, la dimensión de integración del SNEDD se vincula con elementos propios de la gestión y cultura escolar. Así, los resultados de estudiantes que participan en programas de integración muestra una asociación positiva con retención, es decir, que los dispositivos pedagógicos dispuestos para ellos son relevantes para su inclusión y completación. Esto representa un avance en cuanto al abordaje pedagógico de la diversidad lo cual, generalizado al sistema, podría contribuir a disminuir la segmentación socioeconómica de nuestro sistema escolar.

TC y características institucionales: En los 16 establecimientos de la muestra encontramos más semejanzas que diferencias en cuanto a sus características institucionales ya que despliegan un patrón similar en la distribución intra grupo según dependencia, modalidad, estructura de grados y composición del equipo directivo. También son semejantes en cuanto al GSE de los estudiantes a los que atienden, siendo éstos mayoritariamente de grupos bajos y medios bajos. Todos los establecimientos se encuentran entre los rangos altos de IVE en relación al promedio nacional, es decir, atienden una significativa mayoría de estudiantes de NSE bajo.

Las diferencias institucionales se dan en el tamaño (número de alumnos), los establecimientos AC tienden a ser de mayor tamaño que los BC, el número de estudiantes por aula, donde los establecimientos AC en su mayoría superan el promedio nacional de 34 alumnos por aula y la proporción alumnos por profesor, donde los establecimientos AC tienden a tener más estudiantes por docente. Estas dos últimas características institucionales pueden ser tomadas como indicadores de demanda, sugiriendo que los establecimientos AC tienen una mayor demanda que los establecimientos BC.

Resulta interesante la asociación positiva entre TC y estructura del establecimiento, siendo mayor la TC en establecimientos completos que en los que ofrecen sólo EM. Posiblemente se facilita la prevención en establecimientos completos en los que se puede detectar a los estudiantes en riesgo desde la educación básica y prevenir oportunamente su retiro. Esta asociación tiende a apoyar los resultados de la investigación internacional que muestran que la deserción disminuye cuando se detecta el riesgo tempranamente en la trayectoria escolar y se implementan prácticas para retener a los estudiantes, lo que se hace posible sólo en establecimientos completos.

Donde se observan las distinciones y diferencias más marcadas y significativas entre ambos tipos de establecimientos es en los resultados. Los establecimientos AC denotan mayor calidad al tener menor porcentaje de alumnos con sobre-edad, la que puede ser tomada como un proxy de repitencia y mejores resultados SIMCE y PSU.

Con esta caracterización que indica que los establecimientos de la muestra son similares en sus características institucionales y en la composición socioeconómica de su alumnado, cobra una mayor relevancia la pregunta por los factores de gestión escolar que contribuyen a una mayor completación que hemos intentado responder en esta investigación.

Percepciones del riesgo de retiro: Se encontraron semejanzas en las percepciones del riesgo de retiro en establecimientos AC y BC, en las percepciones de los directivos, de los profesores y de los estudiantes. En ninguna de las dos categorías de establecimientos se establece una relación entre el riesgo de retiro y el rendimiento, siendo las causas externas al liceo las más relevantes. La causa principal del retiro tanto para establecimientos AC como BC es la inasistencia, la que actúa como alerta temprana en el caso de los AC.

Asimismo, la repitencia y la sobre-edad están asociadas a la baja completación, y apuntan a que la repitencia sólo contribuye a aumentar las probabilidades de que el estudiante abandone el sistema educativo sin completar el ciclo. Esto cuestiona fuertemente el uso de la repitencia como estrategia pedagógica, recurso bastante usado en casos de dificultades de aprendizaje y bajos resultados.

De las percepciones identificadas se desprende que en los establecimientos de AC prevalece un *locus de control interno*, en tanto reconocen causas internas y su peso en el riesgo de retiro y el colegio realiza acciones para prevenir e impedir el retiro. Reconocen competencias para hacerlo y asumen la responsabilidad por impedir que se retiren. Alternativamente, en los establecimientos de BC prevalece un *locus de control externo*. Perciben que las causas del retiro son principalmente externas y que el colegio puede hacer muy poco por prevenir y por remediar (aluden a falta de personal, de recursos y de tiempo, no demostrado en el análisis institucional). Delegan la solución a agencias externas y a las familias. En el caso de los de BC el riesgo de retiro es asociado con el riesgo social por los directivos, con el aburrimiento y la falta de valor de la EM por los estudiantes.

Desde el punto de vista cuantitativo, este estudio ha entregado pistas para focalizar la atención en alumnos con factores de riesgo y en establecimientos con baja capacidad de completación. Si bien promover una gestión y liderazgo orientados a mejorar las tasas de completación es deseable a todo nivel, en ausencia de recursos ilimitados esto es especialmente crítico en zonas donde la calidad educativa en términos de logro es también un problema, en establecimientos clasificados con bajo nivel socioeconómico, y particularmente desde el punto de vista de los establecimientos con alumnos vulnerables y con trayectorias académicas de repitencia y sobre-edad. Los resultados encontrados en el estudio cualitativo dan señales sobre qué aspectos de la gestión es necesario abordar.

## V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA.

Este estudio propone un marco de referencia y un concepto inédito en el campo de la investigación sobre la deserción en Chile, que permiten mirar el fenómeno desde un nuevo ángulo. Los novedosos resultados obtenidos contribuyen a enriquecer el conocimiento sobre la deserción a nivel de la EM, abren preguntas de investigación poco exploradas y presentan evidencias para revisar la política nacional respecto a la prevención de la deserción.

La metodología utilizada para estudiar la deserción, adoptada desde hace décadas en países del hemisferio norte, permite cambiar el **foco de la discusión** sobre el riesgo de retiro entregando información sobre los factores internos de la escuela, claramente identificables y alterables desde la perspectiva de la prevención.

Las evidencias recogidas muestran que cerca del 30% de los estudiantes de la cohorte bajo análisis se encuentran en riesgo de desertar y cerca del 13% no logra completar la EM lo cual es un problema de mayor envergadura que el que consignan las estadísticas oficiales y podemos suponer que, de no cambiar las prácticas en los liceos, se repite de manera similar en todas las cohortes que cursan la EM. De manera concordante con la subestimación de las cifras, las políticas destinadas a prevenir la deserción, como la beca BARE y la subvención pro-retención, cubren un porcentaje pequeño de la población estudiantil en riesgo (2% y 6% respectivamente) y las evaluaciones disponibles muestran que su impacto es prácticamente nulo.

La investigación prevalente en nuestro país ha arrojado luces principalmente sobre los factores externos a la escuela tales como los sociales, económicos y las motivaciones e intereses de los jóvenes, lo cual ha contribuido a que en la comunidad educativa local se sepa poco sobre los factores internos asociados a la deserción y se perciba que es poco lo que la escuela puede hacer para prevenirla. Así, nuestro estudio muestra que, particularmente en los establecimientos de baja capacidad de completación, los directivos y profesores dan muestras de estar desinformados sobre el fenómeno del retiro en general y sobre las formas de prevenirlo. Asimismo, las evidencias apuntan a que no tienen las competencias adecuadas como para manejar el problema en los establecimientos.

En cuanto a los aspectos de gestión asociados a la capacidad de completación de los establecimientos, el estudio muestra que el retiro no sucede de un día para otro, de un año para otro, sino que es precedido por una trayectoria llena de señales claramente identificables como bajo rendimiento, repitencias e inasistencias reiteradas, las que se pueden detectar y por lo tanto prevenir, desde tan temprano como la educación básica. Desde esta perspectiva, la **identificación temprana** de los estudiantes en riesgo y la implementación de estrategias de prevención centradas en el apoyo a los aprendizajes muestra dar buenos resultados en los establecimientos de alta completación. Esto habla de la continuidad en términos instruccionales y también en términos de la información sobre los estudiantes en riesgo, que los profesores manifestaron no tener.

Entre los factores de gestión según el modelo SACGE, el liderazgo y la gestión curricular son los que aparecen como más estrechamente vinculados con la capacidad de completación. Dimensiones de la convivencia y apoyo afectivo a los estudiantes en riesgo,

mencionadas como importantes en los establecimientos de baja capacidad de completación, no parecen constituir una estrategia de prevención efectiva. La disponibilidad de recursos humanos es semejante en ambos tipos de establecimientos, pero se distinguen en cuanto a la disposición a la acción y en la percepción de sus propias competencias. La capacidad para seleccionar alumnos, producto de la alta demanda, sólo se observa en los establecimientos de alta completación.

**Importancia del liderazgo:** Las estrategias de prevención que demuestran ser exitosas involucran al establecimiento en su totalidad, educación básica y educación media y comprometen a todo el personal, desde los directivos, inspectores, asistentes sociales y profesores, hasta el personal de apoyo. Se trata de un asunto de gestión en el cual la conducción del director/a resulta clave para dar dirección y orientar a la comunidad educativa hacia la completación, comunicar convicción en las capacidades profesionales (nosotros podemos) e incidir en las estrategias a implementar. Claramente, los profesores por sí solos no pueden implementar estrategias que en realidad comprometen a la institución en su integralidad. El director o el equipo directivo es quien está en condiciones de asegurar los recursos y la información necesaria, establecer las asociaciones correctas, convocar y conducir los procesos preventivos.

La **gestión curricular** expresada en flexibilidad para ajustar los programas, planificaciones, horarios, métodos de enseñanza y evaluaciones en función de las necesidades de los estudiantes en riesgo aparece como una de las estrategias más estrechamente asociadas con la capacidad de completación. Junto a las evidencias en este ámbito se destaca la significativa asociación entre la Tasa de Completación y la presencia de estudiantes de integración en los colegios, en los que la metodología de trabajo se basa también en la flexibilidad curricular para realizar ajustes en función de los estudiantes con necesidades especiales. Esto sugiere estudiar la conveniencia de utilizar las políticas de integración de manera más generalizada en los establecimientos que atienden estudiantes de alta vulnerabilidad, que son los más susceptibles de retirarse antes de completar la EM.

En este marco, parece necesario que desde el nivel central se entreguen lineamientos que promuevan y fortalezcan buenas prácticas de gestión, que orienten a los colegios sobre las estrategias de prevención centradas en aspectos de gestión. El modelo SACGE, disponible desde 2005, ha resultado una herramienta útil para los establecimientos, para su autoevaluación y recientemente, para la elaboración de planes de mejora en el marco de la SEP. Sería recomendable se estudiara su utilización para organizar los establecimientos y su personal en función de las estrategias de gestión que resultan efectivas para asegurar la completación de los estudiantes en riesgo de retiro.

En cuanto al liderazgo, sabemos que la gestión en los establecimientos se puede mejorar capacitando a los directivos y fortaleciendo a los profesores con la adquisición de las competencias adecuadas. En estas condiciones, dependería de la escuela la implementación de prácticas que, según lo que aquí se demuestra, son efectivas para retener a los estudiantes en riesgo. El reciente Programa de Formación de Directores de Excelencia del CPEIP es un paso en la dirección correcta.

**Factores asociados a la capacidad de completación:** Llama la atención la desinformación de los directivos y profesores sobre los factores asociados al riesgo de retiro y sobre las estrategias para prevenirlo. Esto se da con mayor claridad en

establecimientos de baja completación, en los que predomina un locus de control externo, baja confianza en sus capacidades, impotencia pero sobre todo, desconocimiento del problema.

Independientemente de la capacidad de completación, directivos y profesores no asocian el **bajo rendimiento** con riesgo de retiro. Se distinguen en que los establecimientos de alta completación actúan sobre el bajo rendimiento, proporcionando apoyo educativo y pedagógico a los estudiantes desde temprano en su trayectoria escolar y los establecimientos de baja completación manifiestan impotencia frente a los problemas de rendimiento.

**La repitencia**, que aparece como un factor de riesgo importante, es utilizada con frecuencia en los establecimientos de baja completación y confían en la repitencia como estrategia para subir el rendimiento. Por el contrario, la repitencia es cuestionada como estrategia y prácticamente no es utilizada en los establecimientos de alta completación. Los datos del estudio muestran que la repitencia no hace más que aumentar el riesgo de retiro lo cual cuestiona las políticas de repitencia ampliamente usadas en nuestro sistema educacional y plantea la necesidad de revisar y limitar la repitencia como estrategia para lograr los aprendizajes esperados.

La **inasistencia reiterada** también aparece como una señal clave del riesgo de retiro y es reconocida como tal por ambos tipos de establecimientos. Se distinguen en que los de alta completación asocian inasistencia con perfiles académicos, los de baja completación la asocian a problemas sociales externos a la escuela.

Desde esta perspectiva, la asociación entre la subvención por alumno y la asistencia indica que el incentivo está bien puesto. Sin embargo, para el ámbito de las políticas sería recomendable estudiar de qué forma este incentivo se puede potenciar con señales más claras que lleven a los directivos y profesores a asociar la asistencia con la completación y con el aprendizaje. Las visitas a las casas están bien, pero deben ser complementadas con la flexibilidad curricular apropiada para ofrecer a los estudiantes aprendizajes relevantes, que aumenten su interés por el colegio y lo induzcan a quedarse.

Los **factores institucionales** que aparecen asociados a la capacidad de completación son la estructura de grados y el tamaño de los establecimientos, abriendo preguntas de investigación que deben ser exploradas en mayor profundidad. El estudio muestra que la completación es mayor en establecimientos que cuentan con educación básica que en establecimientos que cuentan sólo con educación media, lo que podría estar asociado a la prevención temprana. ¿Será más recomendable incentivar los establecimientos completos que los que ofrecen sólo EM? Es una pregunta que habría que considerar al momento de implementar la estructura 6/6 que establece la LGE y que deberá estar instalada en todos los establecimientos del país en el 2013.

**Oferta de EM y completación:** Los datos del estudio sugieren que la baja completación está asociada a una oferta educativa insuficiente. También arrojan nueva luz sobre la movilidad en segmentos de escuelas y estudiantes de alto riesgo. La movilidad se justifica si el cambio resulta en una mayor calidad de la educación que el joven va a recibir. Sin embargo, los datos obtenidos muestran que hay una rigidez en los traslados ya que se tiende a repetir y no a mejorar las características del establecimiento que se abandona. En estos segmentos, se observó lo siguiente: (i) la movilidad no se da hacia un

establecimiento de mayor calidad sino a uno de calidad igual o inferior; y (ii) el cambio de establecimiento aumenta las probabilidades de repetir y eventualmente, de desertar definitivamente del sistema escolar.

La oferta de EM insuficiente o inalcanzable en regiones extremas y/o de baja densidad poblacional parece agravar la situación para los jóvenes en riesgo, precipitándolos a una trayectoria sin retorno de traslados, repitencia y finalmente deserción. Estas son expresiones de un modelo de mercado que incentiva la movilidad en función de la libre elección de establecimientos, pero que no asegura una oferta suficiente con lo cual la movilidad anticipa el retiro.

Las imperfecciones de los mecanismos de oferta y demanda, centrales a nuestro sistema educacional, sugieren que se hace necesaria la intervención desde la política central, en el sentido de otorgar mayores y mejores incentivos para la atención de jóvenes en zonas apartadas o de baja densidad poblacional. Entre las acciones posibles se sugiere estudiar las siguientes opciones de política:

(i) Estudiar subvenciones para zonas apartadas que resulten interesantes para los sostenedores, en ausencia de masa crítica o matrícula suficiente como para financiar los costos de una educación para jóvenes en riesgo; (ii) Evaluar la conveniencia de subsidiar el transporte de estudiantes a establecimientos que queden fuera de su radio de acceso; (iii) Complementariamente, revisar las políticas de internados, subsidiando estas alternativas en zonas aisladas o de baja densidad poblacional. Finalmente, (iv) hacer estudios de factibilidad para otorgar becas para financiar el alojamiento cerca del lugar del liceo.

El mapa de la distribución territorial de la TC demostró ser un punto de partida para un análisis georeferenciado de la oferta y la demanda de EM a nivel nacional, que no existe en nuestro país. Esta primera aproximación al mapa de la oferta y la demanda de EM podría dar lugar a estudios más comprehensivos sobre la oferta en función de la demanda por comuna y por condiciones de acceso. Para la política, podría ser un instrumento útil que contribuya a mejorar los mecanismos de libre elección, ya que ésta funciona sólo si hay oferta disponible. La libre elección es equitativa cuando hay una oferta suficiente y de calidad disponible para todos.

**Evaluación de políticas vigentes:** Finalmente, los datos arrojados por el estudio plantean sugerencias importantes para la revisión y ajuste de las políticas pro retención, las que han resultados bastante inefectivas. Esto no es de extrañar, puesto que los incentivos están mal enfocados en ambos casos. En la subvención pro-retención el incentivo está puesto en los factores de riesgo y no en la completación y en el caso de la beca BARE el foco está puesto en factores externos, sobre los cuales la escuela y el liceo no tienen control. Se sugiere evaluar estas políticas a la luz de los resultados de este estudio de manera que representen un incentivo a la completación.

Por ejemplo, la beca BARE podría asignarse por la completación de estudios secundarios, lo que puede tomar la forma de un fondo que se va acumulando en la medida en que el joven completa cada nivel de la EM, el cual puede ser usado para financiar la continuidad de estudios en instituciones de formación técnica o en universidades. Un modelo a evaluar es el programa “Bolsa Escola” utilizado con éxito en Brasil.

Respecto a la subvención pro-retención, si bien pone el foco (el incentivo) en lo que la escuela puede hacer para retener a los estudiantes en riesgo, representa un incentivo a la captación de estudiantes en riesgo, pero no a que completen. Es decir, pone el foco en el problema, pero no en su solución. Frente a esto, se recomienda estudiar fórmulas que asocien la subvención no a la sola matrícula de estudiantes en riesgo sino a su completación, tales como convenios de desempeño que aseguren la completación de los estudiantes en riesgo.

Aprovechando el que la Ley de Aseguramiento de la Calidad establece la fiscalización del uso de las subvenciones, se podría evaluar subir el monto de una eventual subvención pro-completación de manera de hacerla más interesante para los sostenedores y directores. Esto podría lograrse a través de la asignación de un monto mensual y no anual como sucede con la actual subvención pro-retención.

Para finalizar, la TC podría ser utilizada como indicador para identificar los establecimientos que requieren apoyo a través de una eventual subvención pro-completación u otros apoyos como asistencia técnica especializada. Un beneficio adicional es que la TC manda al sistema las señales correctas: la importancia de que los estudiantes completen la EM y que los establecimientos tienen una importante responsabilidad en el logro de este objetivo.

De manera complementaria, la utilización de la Tasa de Completación como un estándar indicativo para la evaluación del desempeño de los establecimientos que establece la Ley de Aseguramiento de la Calidad, podría contribuir a configurar una política coherente para asegurar mejores tasas de completación en los establecimientos que atienden a estudiantes vulnerables.

## Índice de Anexos

- ANEXO 1 - Bases de datos:** Listado de bases utilizadas
- ANEXO 2 - Sintaxis trabajo de datos:** Trabajo SPSS
- ANEXO 3 - Dimensiones y Variables Cuantitativas:** Detalles de las dimensiones evaluadas y de las fuentes de datos.
- ANEXO 4 - Pauta de entrevistas:** Contiene las pautas para las entrevistas de los estudiantes, directores y grupos focales.
- ANEXO 5 - Transcripciones Entrevistas:** Carpeta que contiene las transcripciones de las entrevistas de los estudiantes, directores y grupos focales
- ANEXO 6 – Tasa de Completación por Región y Comuna:** Tasas de completación desagregadas a nivel de región y comunas
- ANEXO 7 - Comportamiento de la TC y variables asociadas:** Recuadros de completación desagregados y detallados por variable.
- ANEXO 8 - Matriz de preguntas:** Organización de las preguntas de las entrevistas por temática.
- ANEXO 9 - Rejilla de transcripciones por pregunta y colegio:** Segmentación de las entrevistas por pregunta y colegio.
- ANEXO 9.1 - Síntesis de transcripciones:** Principales conceptos de las entrevistas por pregunta.
- ANEXO 10 - Registro de transcripciones por pregunta:** Segmentación por pregunta de las entrevistas.
- ANEXO 11 – Distribución territorial de las tasas de completación:** Detalles del mapa territorial.
- ANEXO 12 - Requisitos de postulación y recursos de apoyo:** Detalle de los requisitos de postulación para estudiantes nuevos y recurso de apoyo con lo que cuenta el establecimientos.
- ANEXO 13 – Audio de entrevistas:** Archivos digitales en formato mp3 de todas las entrevistas realizadas.
- ANEXO 14 – Grupos Focales: Percepciones de profesores y Alumnos:** Principales resultados del análisis de los grupos focales realizados con profesores y alumnos.

## Referencias Bibliográficas.

- Alibrandi, M., & Palmer-Moloney, J. (2001). Making a place for technology in teacher education with Geographic Information Systems (GIS). *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* [Online serial], 1(4) 483-500.
- Balfanz, R. (2004). *Locating the Dropout Crisis: Which High Schools Produce the Nation's Dropouts? Where are they located? Who attends them?*. The Johns Hopkins University.
- Balfanz, R. (2007). *What your community can do to end its Dropout Crisis: Learning from research and Practice*. Center for Social Organization of Schools, Johns Hopkins University.
- Balfanz, R. (2009a). *Putting Middle Grade Students on the Graduation Path: a policy and practice brief*. Everyone Graduates Center/National Middle School Association.
- Balfanz, R. (2009b). *Building a Graduation Nation-Maryland*. Everyone Graduates Center/Johns Hopkins University.
- Balfanz, R. & West, T. (2008). *Raising Graduation Rates: A Series of Data Briefs*. Center for Social Organization of Schools: Johns Hopkins University.
- Balfanz, R., Almeida, C., Steinberg, A., Santos, J. & Horning Fox, J. (2009). *Graduating America: meeting the Challenger of low graduation-rate high schools*. Everyone Graduates Center & Jobs for the Future.
- Balfanz, R., Horning Fox, J., Bridgeland, J.M. & McNaught, M. (2009). *Grad Nation: A Guidebook to Help Communities Tackle the Dropout Crisis*. Everyone Graduates Center-Civic Enterprises: America's Promise Alliance.
- Barstow, D. (1994). An introduction to GIS in education. In First National Conference on the Educational Applications of Geographic Information Systems (EdGIS) Conference Report, edited by Daniel Barstow, Michelle Decker Gerrard, Peggy M. Kapisovsky, Robert F. Tinker, and Vickie Wojtkiewicz. 27-29 January Joseph Kerski - The Implementation and Effectiveness of GIS In Education - Page 29 of 33 1994, Conference held in Washington, DC. Cambridge, Massachusetts: TERC Communications, pp. 14-19.
- Benedetti, C. (2010). *Análisis y evaluación de la gestión educacional municipal*. Memoria de tesis, Profesor Guía Alejandra Mizala. Departamento de Ingeniería, Universidad de Chile: Santiago.
- Bridgeland, J.M., Balfanz, R., Moore, L. & Friant, R. (2009). *Raising Their Voices: Engaging students, teachers and parents to help end the High School Dropout Epidemic*, Civic Enterprises / America's Promise Alliance.

- Bridgeland, J.M., Dilulio, J.J. & Burke Morison, K. (2006). *The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts*. A Report by Civic Enterprises. En: <http://www.lhsfuture.com/wp-content/uploads/2009/09/thesilentepidemic3-06.pdf>
- CASEN (2006). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, 2003 y 2006*.
- Cecchini, S. (2007). *Educación y mercado del trabajo en América Latina, División de Desarrollo Social, CEPAL*, PPT presentado en el Seminario Internacional "Pertinencia de la educación: la educación para la competitividad". Bogotá, Colombia, 24 de octubre de 2007.
- CEPAL (2003). *Panorama Social de América Latina 2001 – 2002*. Santiago: Autor.
- Comisión para la Formación Técnico Profesional (2009). *Bases para una Política de Formación Técnico-Profesional en Chile: Resumen Ejecutivo*. Santiago: Mineduc. En: <http://www.comisiontecnic.cl/>
- Contreras, D. y Gallegos, S. (2007). *Descomponiendo la Desigualdad Salarial en América Latina: Una Década de Cambios*. Santiago: Depto. de Economía, Universidad de Chile.
- DIPRES (2007). *Programa de Supervisión de Establecimientos Educativos Subvencionados, Minuta Ejecutiva*. Santiago: Dirección de Presupuestos de Ministerio de Hacienda
- Espíndola, E., y León, A. (2002) La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, N° 30.
- Espínola, V. y Claro, J.P. (2010) El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad: Una Reforma Basada en Estándares, en: *La agenda pendiente en educación*. Santiago: Editorial Pehuén, CIAE/UNICEF
- Filmus, D., Miranda, A., Otero, A. (2004). La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la educación secundaria. En. Jacinto, C. (Coord.). *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires. RedEtis.
- Glasser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Gestión Escolar (2004). *Programa de Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar*, Fundación Chile.
- González Oviedo, M. (2009) Adolescencia, política y educación, *Artículo para Debate N° 7, SITEAL*, OEI-IIPE. Buenos Aires: UNESCO.
- Goicovic, I. (2002). *Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil*. Última década, 10 (16), 11-52.
- Hall, D. (2007). *Graduation Matters: Improving accountability for High School Graduation*, The Education Trust.

- Hankivsky, O. (2008). *Cost Estimates of Dropping Out of High School in Canada*. Canada: Simon Fraser University, Canadian Council on Learning, December 2008.
- JUNAEB (2009), Marco Estratégico 2006-2008, Santiago.
- Kennely, L. & Monrad, M. (2007). *Approaches to Dropout Prevention: Heeding Early Warning Signs with Appropriate Interventions*. National High School Center at the American Institutes for Research. En: [http://www.betterhighschools.org/docs/NHSC\\_ApproachesToDropoutPrevention.pdf](http://www.betterhighschools.org/docs/NHSC_ApproachesToDropoutPrevention.pdf)
- Lee, V., and Douglas D. (2007). *Schools Within Schools: Possibilities and Pitfalls of High School Reform*. New York: Teachers College Press.
- Left Behind in America: The Nation's Dropout Crisis (2009). *Center for Labor Market Studies*. Department of Economics, Northeastern University.
- Levin, B. (2011), IV Seminario Internacional de Escuelas Líderes, Fundación Chile/Minera Escondida/El Mercurio, 14 de mayo de 2011. Benjamin Levin es Investigador del OISE y ex Viceministro de Educación de Canadá.
- Mertz, C. y Uauy, C. (2002). Estudio sobre políticas y programas para la prevención de la deserción escolar en Chile. Santiago: Fundación Paz Ciudadana.
- MINEDUC (2009 a). *Lineamientos Estratégicos para la Discusión de una Política de Mediano Plazo para la Educación Media*, Apartado I, *Diagnóstico de la Educación Media*, estudio encargado a la Universidad Diego Portales.
- MINEDUC (2009 b). *Lineamientos Estratégicos para la Discusión de una Política de Mediano Plazo para la Educación Media*, Apartado III, *Prioridades de Política*, estudio encargado a la Universidad Diego Portales.
- Montero, R.E., (2007), *Trabajo y Deserción Escolar: ¿Quién Protesta por Ellos?*, Magíster de Economía, Universidad de Chile.
- OECD (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. En: <http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9107041E.PDF>
- OCDE (2009). *Education at a Glance: Education Indicators*.
- Pinkus, L. (2008) *Using Early Warning Data to Improve Graduation Rates: Closing Cracks in the Education System*. Alliance for Excellence in Education, Policy Brief.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). Efectividad escolar y cambio educativo en contextos de pobreza en Chile. Santiago: MINEDUC
- Roderick, M. (2006). *Closing the Aspirations-Attainment Gap: Implications for High School Reform: A Commentary from Chicago*. San Diego, CA: MDRC High School Reform Conference. En: <http://www.mdrc.org/publications/427/full.pdf>
- Santoro, Eduardo, 1980 "Percepción social", en: E. Sánchez, E. Santoro y J. F. Villegas, *Psicología Social*, México, Trillas, pp. 77-109.

- Santos, H. (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile*. Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE); Universidad Diego Portales; Santiago.
- Sapelli, C. y Torche, A., (2004), Deserción Escolar y Trabajo Juvenil: ¿Dos caras de una misma decisión?, *Cuadernos de Economía*, N° 123. Santiago: UC.
- Snijders, A. B., & Bosker, R. J. (1999). *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. London: Sage Publishers.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Svatoňová H. (2010) Sistemas de información geográfica. Un instrumento de la geografía del Futuro. *Revista Educación y Pedagogía*, 3(4).
- OREALC/UNESCO (2008). *Estudio Latinoamericano de Eficacia Escolar - Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)*. Santiago: Autor.
- UNICEF (2000). *Desafíos de la Política Educacional: La Deserción en la Educación Media*, Ciclo de Debates. Santiago: Autor.