

INVESTIGACIONES

*POLITICAS EDUCACIONALES DE AFIRMACION POSITIVA
PARA LOS MAS POBRES: RESULTADOS DEL SEGUIMIENTO DE EGRESADOS
DEL PROGRAMA LICEO PARA TODOS (CHILE)**

Educational policies of positive affirmation for poorest: Results of a follow up study student of the program "High school for all" (Chile)

Raúl Eduardo González¹, Sebastián Donoso Díaz²

¹Villa La Paz *Democracia* 207, Talca, Chile. edua25@terra.cl

²Universidad de Talca, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, 2 Norte 685, Talca, Chile. sdonoso@utalca.cl

Resumen

El artículo identifica los resultados en materia de retención de estudiantes y las variables asociadas a su ocurrencia /no ocurrencia. Corresponde a estudio de seguimiento de cien casos (67% del universo) correspondientes a la primera promoción del Programa en la provincia de Talca. Aplicación de cuestionario presencial. Los logros en materia de retención fueron sobre las expectativas, sin embargo hay diferencias importantes por nivel (sigue el 1^{er}. año medio siendo crítico), género y localización de los estudiantes que dan cuenta que el fenómeno es complejo y requiere de tratamientos complementarios para mejorar su eficiencia. Al respecto se sugiere flexibilizar los componentes según un diagnóstico más preciso de las necesidades fundamentales de los participantes.

Palabras clave: retención de estudiantes, enseñanza media, afirmación positiva.

Abstract

The article identifies the results in the matter of retention of students and the variables associated to its occurrence / non occurrence. Case corresponds to study of pursuit of 100 subjects (67% of the universe) corresponding to the first promotion of the Program in the Talca's province in Chile. The profits in the matter of retention were on the expectations, however, there are important differences by level (it follows 1st year average being critical) gender and location of the students who give account that the phenomenon is complex and requires of complementary treatments to improve its efficiency. On the matter it is suggested to make flexible the components according to a diagnosis more precise of the fundamental needs of the participants.

Key words: student's retention, medium high school, positive affirmation.

* Se agradece a la Universidad de Valencia el apoyo recibido durante la estadía del profesor Sebastián Donoso como profesor visitante (2007).

1. PRESENTACION

En Chile, a partir del año 1990 en adelante, los diversos gobiernos democráticos han implementado políticas educativas orientadas hacia los sectores más vulnerables de la sociedad, con la finalidad de revertir un diagnóstico que presumiblemente denotaba serios problemas de equidad tanto en el acceso como la permanencia y en los resultados del sistema educativo (calidad) en todos los niveles: preescolar al superior inclusive. La preocupación de las autoridades por mitigar si no resolver este tipo de problemática llevó al diseño y posterior implementación de políticas específicas de afirmación positiva, una de las cuales es el “Programa Liceo para Todos” (en adelante PLT), impulsado por el Ministerio de Educación a partir del año 2000, operacionalizado como un aporte complementario o una beca con componentes pro retención para aquellos estudiantes pertenecientes a los estratos de menor capital social y cultural que se integraban a la enseñanza secundaria o media.

El PLT busca reducir la dificultad de alumnos/as de los liceos de más alta vulnerabilidad socioeducativa del país por alcanzar los doce años de escolaridad obligatoria, y por esta vía mejorar sus oportunidades de continuidad de estudios superiores y acceso a una mejor calidad de vida. La propuesta considera las falencias de aprendizaje en lo que respecta a calidad, equidad y eficiencia de la educación media. Ello se traduce en la implementación de medidas hacia el incremento de la retención (o reducción de la deserción), que comprenden el problema desde su doble dimensión: (i) los alumnos son los que desertan, lo que puede traducirse en una política focalizada sobre ellos, identificando los más riesgosos; y por otra, (ii) puede tratarse desde las instituciones escolares en las que el fenómeno se presenta con mayor recurrencia.

Los problemas de retención de estudiantes en la enseñanza media se asocian –al menos– en tres aspectos que configuran un cuadro sinérgico de condiciones potenciadoras del fracaso escolar, a saber: menor cobertura educacional en los grupos de mayor vulnerabilidad social, mayor deserción e inasistencia al sistema escolar de los grupos de menores ingresos, y concentración de la deserción en los inicios de niveles, en este caso referida al primer año de enseñanza media. En razón de ello, atendiendo la multicausalidad del problema, el PLT sustenta su estrategia en dos ámbitos centrales: lo pedagógico y lo psicosocial. El área pedagógica se preocupa de ayudar a los liceos a construir una práctica educativa pertinente que asegure procesos educativos de calidad que tengan al centro de su quehacer la consideración por la diversidad educativa de sus estudiantes. El área psicosocial tiene por objeto fortalecer en los establecimientos escolares las condiciones y capacidades que permitan una experiencia escolar con relaciones interpersonales adecuadas, posibilitadoras de un clima institucional que favorezca desarrollar aprendizajes considerando la realidad de los jóvenes que asisten al liceo.

El Programa se inició a mediados del año 2000, continuando los años siguientes. El estudio que se informa, llevado a cabo durante el año 2005 e inicios del 2006, considera a la primera generación de egresados (a partir del año 2005) correspondientes a una comuna de Chile (Talca), que reúne características similares al país en las variables socioeconómicas: población urbana y rural y de los principales segmentos (Quintiles) socioeconómicos de la población. En lo central, el estudio busca responder a preguntas como: ¿Cuál es la eficiencia del programa en los objetivos tratados? y ¿qué características presentan los estudiantes según la situación final en la que se encuentren?

2. EL PROBLEMA EN CIFRAS DEL AÑO 2000¹

Las reformas de la segunda generación han buscado reducir las brechas de inequidad, mediante propuestas sistémicas como también, en el caso de Chile, con propuestas específicas de afirmación positiva para grupos determinados que requieren de soporte adicional. Si bien los resultados del sistema educativo chileno dan cuenta de los avances, también muestran la asociación entre las severas desigualdades sociales con los resultados educacionales. De continuar los procesos de mejoría en los estándares registrados, la desigualdad se reducirá a tasas muy menores. La decisión de intervenir explícitamente a estos grupos sociales reside en el hecho de que sin procesos de apoyo explícito y adicional los cambios serán acotados y más lentos, mientras que al generarse procesos de soporte a partir de los cursos de transición (cambios de ciclos) se pueden provocar resultados positivos de mayor significación.

En el informe sobre la situación educacional de Chile, elaborado por la OCDE, se expresa la preocupación por esta temática:

Pocas de las iniciativas de políticas recientes han enfocado explícitamente los temas de acceso a la educación o razones para la deserción de la educación media. Hay grandes disparidades en el acceso a la educación secundaria por grupo de ingreso y éstas han cambiado positivamente en términos de los criterios de equidad durante los años 90 (...). Las probabilidades de ser matriculado en la educación media eran 21% mayores para un joven del quintil más alto de la distribución del ingreso que para uno en el más pobre en 1990, las mismas probabilidades bajaron a 16% en 2000 (OCDE, 2004: 253).

Por su parte, si bien la cobertura en educación media se ha elevado en la década pasada del 80 al 90% de la población en edad escolar (Mineduc 2001), su distribución es heterogénea según condiciones socioeconómicas de la población (tabla 1). En la educación básica las diferencias en el año 2000 son de 2 puntos porcentuales, pero en la enseñanza media registran 16 puntos, habiéndose reducido la brecha que era mayor (Quintil 1, de menores ingresos, V de mayores).

Tabla 1

Cobertura 1998 y 2000 por nivel de enseñanza y quintil

Quintil	Nivel enseñanza básica		Nivel enseñanza media	
	1998	2000	1998	2000
I	97,2	97,7	77,4	82,3
II	98,6	98,6	84,1	88,0
III	98,6	98,9	88,4	92,4
IV	99,3	99,3	94,5	96,1
V	99,5	99,7	97,7	98,5
Total	98,3	98,8	86,9	91,5

Fuente: Mideplan, 1999 y 2001.

¹ Se emplea este año como base debido a que el grupo sometido a seguimiento responde a los antecedentes del sistema del año 2000.

De esta forma, el problema de cobertura es un tema relevante de la enseñanza media, y ciertamente, su mayor déficit corresponde a los niveles socioeconómicos más precarios. Este fenómeno convive estrechamente con la deserción. Es decir, los esfuerzos que se plantean en materia de ingresar estudiantes se ven severamente disminuidos por las condiciones socioeconómicas de los estudiantes que gravitan sobre sus posibilidades de permanecer estudiando y, luego, de alcanzar un rendimiento que les permita la promoción, favoreciendo en muchas oportunidades su deserción. En este sentido, el PLT busca aumentar la eficiencia del sistema, apoyando la retención de estos grupos de riesgo y, con ello, mejorando la cobertura del sistema en la enseñanza media, en especial de los sectores más carenciados.

Las variaciones de cobertura también se aprecian entre las distintas regiones geográficas, siguiendo el racional que son las áreas más urbanas las que registran mejores tasas (92%), mientras las regiones con mayor componente rural, como la que corresponde al estudio, tienen indicadores algo más bajos (85,3%), casi 5 puntos porcentuales más bajos que el país (91%), todo ello en cifras del año 2000 (Mideplan, Casen 2000). De todas formas, en la enseñanza media en el país la brecha urbano/rural se ha reducido durante la década del 90 en más de la mitad de su registro inicial: de 36,3 puntos de diferencia en 1990, se termina en 15,2 puntos el año 2000, cifras positivas pero en ningún caso dan por superadas las diferencias entre ambos “mundos” (Mineduc 2001).

Si bien la deserción en la enseñanza media en Chile no es un fenómeno aparentemente masivo, posee una magnitud significativa en los sectores más vulnerables de la población. El 92% de los desertores de la educación media proviene de las familias pertenecientes a los tres quintiles de ingresos más bajos, mientras que el 76% corresponde a los estudiantes del 40% más pobre de los hogares. Si se comparan los resultados de la encuesta CASEN del año 1990 con el 2003, se observa una disminución en los alumnos que no asisten al liceo, pero aun así para el año 2000 (inicio del programa) eran 225.000 los jóvenes en edad escolar (entre 15 y 19 años) que estaban fuera del sistema escolar (CASEN 2000).

También se sabe que la probabilidad de desertar es mayor en los sectores rurales que los urbanos. En el medio rural, el 40% de los jóvenes en edad de continuar estudios secundarios no lo hacían, mientras que en las zonas urbanas el índice baja a la mitad (20%). Debido a la fuerte concentración de la población del país en las zonas urbanas, en términos absolutos los desertores se localizan mayoritariamente en las ciudades, aunque las áreas rurales presentan más agudeza relativa. La deserción tampoco se distribuye homogéneamente en las diferentes regiones del país. Esta es más frecuente en las regiones rurales (agrícolas), alcanzando en éstas un porcentaje que bordea al 30%. Sin embargo, si se considera el conjunto de los jóvenes desertores, un 37% de estos viven en la Región Metropolitana (Raczynski 2002).

Como se indicó, la deserción tiene sus puntos superiores en los cursos de inicio de transición entre un nivel y otro. Para el año 1999, la deserción en 1° medio correspondió al 42% de los casos totales de la enseñanza media, seguida por 3° medio (27%) (Mineduc 2000). La mayor ocurrencia de la deserción en el primer curso de secundaria se explica –principalmente– por las variables asociadas al cambio de ciclo, usualmente implican desplazamiento geográfico de mayor distancia, como también aspectos de socialización, de expectativas sociales y laborales y otros procesos de adaptación que pueden ser más complejos como estar interno, etc. Si bien este fenómeno no es privativo

del mundo rural, los desplazamientos de los estudiantes para asistir a los liceos son más significativos en los lugares rurales.

Los resultados en las pruebas nacionales de logro de objetivos (SIMCE) muestran que los establecimientos del programa (PLT) concentran efectivamente a los estudiantes con más bajos resultados del sistema escolar (tabla 2). Los puntajes SIMCE de los años 1998, 2001 y 2003 dan cuenta de la gran diferencia, con una brecha de más de 30 puntos en matemáticas, que no se logra revertir entre los liceos PLT y los No PLT, y una diferencia de más de 60 puntos con los establecimientos particulares pagados. Algo similar ocurre en el área lenguaje. Sin duda, esto denota una situación de inequidad en la enseñanza que el Programa intenta abordar, pero que resulta difícil de conseguir, pues está asociada a variables como las debilidades de una oferta educativa de calidad y condiciones de apoyo y acogida en la enseñanza media, que tiene dentro de sus principales efectos la deserción escolar en los liceos de menores rendimientos.

Tabla 2

Puntajes pruebas SIMCE por tipo de establecimiento y años

Tipo de Liceo	Resultados en Matemáticas			Resultados en Lenguaje		
	2003	2001	1998	2003	2001	1998
PLT	212	210	223,8	227	218	219,4
No PLT	252	247	255,2	259	253	257,7
Privado	307	280	288,0	296	272	288,3

Complementando lo señalado, si se comparan las tasas de repitencia de liceos adscritos al PLT con los otros liceos, se observan diferencias cercanas al 60% (alrededor de 3 puntos porcentuales en términos absolutos) desde el año 1998 al 2001.

Tabla 3

Tasa de repitencia liceos del Programa y no del Programa

Año	PLT	No PLT
2002	8,6	5,3
2001	7,7	4,4
2000	8,7	4,7
1999	8,1	5,0
1998	10,4	6,7

3. DESCRIPCION DE PROGRAMA

3.1. *El proceso de selección de los establecimientos.* Las instituciones destinatarias del PLT las constituyen funcionalmente los establecimientos de enseñanza media que registran las tasas más altas de vulnerabilidad social y educativa del país, y la población respectiva, sus estudiantes vulnerables de acuerdo con los indicadores de estratificación de los liceos, basado en un estudio de la Universidad de Chile y después constatado en un estudio de Marshall y Correa (2003). El Programa definió la segmentación de los establecimientos educacionales subvencionados (de educación media) en cluster, y determinó que los (cluster) que presentan mayor vulnerabilidad socioeducativa se concentraban en los cuatro primeros niveles (sobre el 44% y los tres primeros sobre el 63%), lo que implica que el Programa desarrolla su actuar en ellos.

Tabla 4

Total de establecimientos según cluster y pertenencia/no al Programa

Cluster	Programa Liceo para Todos		No pertenecientes		Total
	Número	%	Número	%	
1	81	78	23	22	104
2	130	63	78	38	208
3	87	73	33	28	120
4	87	44	110	56	197
5	26	15	153	85	179
6	5	3	192	97	197
7	3	7	39	93	42
8	2	1	199	99	201
9	0	0	190	100	190
10	0	0	87	100	87
Total	421	28	1.104	72	1.525

El comportamiento de los cluster fue sometido a prueba con las variables de vulnerabilidad socioeconómica y de vulnerabilidad educativa, a saber: repitencia y retiro, generándose los criterios para la selección de los establecimientos educacionales del Programa. En la tabla anterior se expone el número de liceos por zona geográfica (Región).

El total de establecimientos de enseñanza media subvencionados estratificados es de 1.294 correspondiente al 91,3% de los establecimientos totales del país. De ellos, se

seleccionó el año 2000 a 309 liceos, subiéndose la cifra al año 2003 a un total de 424 liceos para el programa, aunque inicialmente participaron menos, después se completó este número.

Algunas evaluaciones llevadas a cabo en los primeros años del programa dieron mayores luces sobre lo realizado. En el año 2001, Marshall y Correa hicieron un primer estudio que ratificó que el sistema de selección de liceos para el programa de becas tenía una buena focalización conceptual y también una adecuada identificación de los liceos más vulnerables en las regiones del país. Recomendando el uso de los instrumentos contruïdos ex profeso para la mejor focalización de la entrega de las becas, con la finalidad de ajustar en mejor forma el número de becas potenciales que el programa debiera entregar. Un segundo estudio de Marshall y Correa (2001a) se orienta a identificar las variables predictoras del riesgo de retiro escolar. De esta forma se da paso a la creación de una tabla de puntuación para mejorar la asignación de las becas. Más adelante Marshall y Correa (2001b) cuantifican con mayor detalle la efectividad y focalización de las becas del programa, estableciendo un poder de retención del 51% con un impacto promedio del 7% mejorable con práctica alternativa de asignación.

En un ámbito diferente, Raczynski *et al.* (2002) analizan los factores de deserción escolar, para luego identificar ciertos procesos al interior de los establecimientos que promueven la retención (protectores) y otros procesos que favorecen la deserción escolar (expulsores). Las recomendaciones se centran en enfrentar la realidad de cada liceo en particular creando espacios de sociabilidad juvenil junto con redes entre liceos y de apoyo complementarios.

En esta perspectiva, Raczynski *et al.* (2002a) evalúan los planes de acción implementados en un grupo de liceos. La evidencia indicó que los factores que más inciden no se refieren al Plan de Acción del liceo o una elaboración más o menos participativa del mismo, sino los aspectos relativos a la trayectoria que ha tenido el liceo y la modalidad que asume la gestión institucional. Analizando específicamente la realidad rural, un estudio de la Universidad de La Frontera (2002) precisa las deficiencias y desafíos de los liceos rurales en la sociedad actual. Las recomendaciones se dirigen a la redefinición del liceo rural y a la integración de sus alumnos mediante el fortalecimiento de las competencias sociales, comunicacionales, laborales, económicas y culturales de los jóvenes.

En cuanto a los procesos de apoyo pedagógico, la Universidad de La Frontera (2003) analiza la implementación de la innovación, a saber: Conocimiento de la Innovación, Diseños de Implementación, Adopción del conocimiento de la innovación y Manejo del conocimiento. Se evaluó asimismo el rol de la supervisión y la necesidad de una asesoría pertinente. Finalmente, Marshall y Correa (2003) clasifican los liceos subvencionados del país mediante el cruce de indicadores de rendimiento, fracaso escolar y vulnerabilidad social, de forma tal que se verifique y se reoriente la focalización del Programa.

3.2. *La implementación del Programa.* Si bien el Programa comienza a mediados del año 2000, experimenta cambios al menos en los cuatro años iniciales, como se vio en la revisión de las evaluaciones de que fue objeto, dando lugar a procesos complementarios, uno de los cuales se refiere al uso de un indicador que aglutina la tasa de retiro,

la tasa de repitencia y el promedio de las pruebas Simce, de modo de evaluar la calidad educativa en los liceos adscritos al Programa. Cada indicador fue estandarizado como puntajes Z y luego fueron ponderados de acuerdo a las prioridades del Programa: la tasa de retiro equivale al 45% del índice, la tasa de repitencia al 25% y el promedio del Simce, al 30%. Para cada uno de los liceos del Programa se obtuvieron las ponderaciones de sus indicadores, de modo de establecer un ranking de los liceos. Así, el indicador de calidad educativa del programa toma sentido al observar los mínimos y los máximos, pues al trabajar con puntuaciones Z, la media es siempre cero. De este modo, el mejoramiento de los liceos se registra en el movimiento del índice hacia montos mayores, tanto en los mínimos como en los máximos, además se puede considerar la desviación estándar de la distribución para ver la dispersión de los liceos, como se registra en la tabla siguiente.

Tabla 5

Matriz de monitoreo de indicadores

Situación Programa		Sin Programa		Con Programa			
Objeto a monitorear	VARIABLES críticas	1998	1999	2000	2001	2002	2003 ²
Índice de calidad educativa	Simce, tasas de retiro y repitencia	Mínimo: -2,76 Media: 0 Máximo: 1,49	-	-	Mínimo: -2,35 Media: 0 Máximo: 1,74	-	Mínimo: -2,55 Media: 0 Máximo: 2,13
Tasa de retiro de liceos PLT	Retiro	7,8	6,8	6,3	6,0	6,1	-
Tasa de repitencia de liceos PLT	Repitencia	10,4	8,1	8,7	7,7	8,6	-
Promedio puntaje SIMCE Matemáticas	Puntaje SIMCE Matemáticas	220	-	-	218	-	212
Promedio puntaje SIMCE Lenguaje	Puntaje SIMCE Lenguaje	216	-	-	226	-	296

Analizando por separado los indicadores de la situación sin programa (1998 y 1999) y con programa (2000 a 2003) se aprecia que ha disminuido considerablemente la tasa de retiro en los liceos adscritos al Programa, desde un valor de 7,8% para 1998 a 6,1% el 2002. Esto refleja una mejora del indicador de aproximadamente un 23%. Por su parte, del indicador creado por el Programa para evaluar la calidad educativa en

² Para realizar este indicador se utilizaron datos de retiro y repitencia correspondientes al año 2002.

los liceos, en los años 1998 y 2001, se desprende que ha existido un progreso general. Los mínimos han avanzado en un 15% y los máximos en un 16%. Esto implica que existe una mayor dispersión entre los resultados educativos de los establecimientos. No obstante, la mejora de los máximos es considerablemente mayor, significando un avance en la calidad de los liceos del programa. Este ámbito tiene su correspondencia con los grados de satisfacción expuestos por la comunidad educativa objeto del programa, en donde se establece que un 96% de los liceos (para el año 2002) considera que la estrategia del PLT es adecuada.

Desde el 2000 al 2003 se ha experimentado un aumento de la matrícula de alumnos cubierta por el Programa en casi 50% y las becas PLT destinadas a los estudiantes con mayor riesgo de desertar han crecido en un 316% desde el 2000 al 2003, es decir, de 3.125 en el 2000 a 16.000 en el 2004.

El porcentaje de jóvenes que reciben becas y concluyen el año escolar alcanza el 93%; por otra parte, el porcentaje de estos mismos jóvenes que continúa en el sistema educativo para el período 2002-2003 fue de 80%; y para el período 2003- 2004 de 84%, lo que implica una mejora en los niveles de retención de los estudiantes con mayor vulnerabilidad educativa (www.mineduc.cl).

Durante el 2002, 246 liceos desarrollaron la nivelación restitutiva en lenguaje y matemáticas en primero medio, lo que permitió que algo más de 25.000 estudiantes accedieran a un programa intensivo de formación de las competencias matemáticas y comunicativas imprescindibles para transitar satisfactoriamente la enseñanza media. Para el año 2003, esta línea de acción se desarrolló en 404 establecimientos, lo que prácticamente corresponde a la totalidad de liceos del Programa.

Respecto del Desarrollo Psicosocial, para el año 2002 el programa proporcionó asesoría directa de instituciones universitarias a 112 liceos. Esto significó un acompañamiento en los procesos cotidianos del liceo para abordar las dimensiones psicosociales y socioculturales propias de la vida escolar. Para el año 2003 se trabajó con 107 establecimientos y 13 instituciones asesoras.

En la operación del programa durante el año 2001 se regionalizaron recursos correspondientes al 47% del presupuesto del programa. Para el año 2002 se regionalizó el 74% del presupuesto total. Para el 2003 la cifra alcanza al 80%.

3.3. *Los Componentes del Programa.* Si bien los componentes del Programa son más de los cuales con que se trabajó en sus inicios, se revisará la propuesta 2004 por ser la última a la que estuvieron afectos los estudiantes sometido a seguimiento:

<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo pedagógico • Mejoramiento de internados • Fortalecimiento de la comunidad educativa (desarrollo psicosocial) 	<ul style="list-style-type: none"> • Beneficios directos (Becas) • Gestión del Programa • Aseguramiento de la calidad en contextos adversos
---	--

El *componente desarrollo pedagógico* se basa en la necesidad de plantear una propuesta en el ámbito netamente pedagógico para abordar el tema de la deserción escolar en la enseñanza media, atendiendo al hecho que uno de los factores claves de la

deserción es el desinterés y la falta de sentido que le atribuyen los mismos estudiantes a los estudios. Además, dado que la deserción se concentra en primero medio, este componente plantea ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a partir de ese nivel. Opera asumiendo como eje central de la actividad del liceo el desarrollo pedagógico, lo que implica repensar el liceo en relación con la generación de oportunidades de aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes. Lo que se traduce en un diseño de la enseñanza que considere las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, tomando en cuenta la creación de condiciones de funcionamiento de las instituciones para posibilitar el logro de tales oportunidades y la utilización de los recursos de que se disponga en el liceo en función de provocar estas condiciones. Este componente establece una serie de ofertas educativas a disposición de los establecimientos, las cuales intentan solucionar las diversas problemáticas surgidas en este ámbito: Nivelación Restitutiva, Formación Continua, otras innovaciones pedagógicas (tutorías y aprendizaje-servicio).

La *Nivelación Restitutiva* consiste en facilitar la enseñanza diferenciada al interior del aula mediante la creación de grupos Nivel (grupos que se forman de acuerdo a las disposiciones de aprendizaje que presentan los estudiantes a partir de un diagnóstico). Esta estrategia se aplica desde el 1^{er} año medio de los liceos del programa. Para el trabajo de enseñanza diferenciada en el aula se utilizan como herramienta básica textos de estudios especializados para cada nivel, tanto de matemática como de lenguaje. Además de contar con textos de apoyo para el profesor. Un elemento importante en este proceso es la oportunidad de entrega de los materiales de trabajo. Es decir, que los establecimientos cuenten con los elementos necesarios y en los tiempos adecuados para el desarrollo y la puesta en práctica de esta iniciativa pedagógica. Durante el año 2002 existieron algunas dificultades externas al Programa que retrasaron la entrega oportuna del material. No obstante, para el año 2003 la distribución del material fue todo un éxito, logrando una cobertura del 100% de los establecimientos entre marzo y comienzos de abril. Este aspecto no es menor, si consideramos que se trata de alrededor de 630.000 ejemplares. Para el año 2004 la distribución se realizó sin problema en los tiempos acordados. También se provee formación continua a los docentes en el área de aprendizajes diferenciados al interior del aula. Esta estrategia mezcla una capacitación teórica con trabajo en terreno al interior del liceo, además de asesoramiento mediante una plataforma Web durante el período de capacitación. La articulación de esta práctica consta de un instituto capacitador central, el cual crea contenidos y el soporte para desarrollarlo de estos mismos; una contraparte técnica (profesionales del Programa) que interactúa con el instituto capacitador en la creación de contenidos y en guiar la capacitación; y una estructura de seguimiento de la estrategia, con el fin de retroalimentar el proceso dado por la Universidad.

Otras innovaciones pedagógicas corresponden al *aprendizaje-servicio* y *tutorías entre pares*. La primera, aprendizaje-servicio, es una actividad de enseñanza comunitaria planificada desde el liceo, con la participación de la comunidad educativa para la satisfacción de una demanda de la comunidad, como igualmente se trata de una instancia de aprendizaje de los estudiantes que la realizan. Es una experiencia que permite a los estudiantes aplicar conceptos, procedimientos y habilidades provenientes de los aprendizajes formales de las diversas asignaturas en su entorno cotidiano. Lo virtuoso de esta estrategia pedagógica es que se logra la interconexión en dos aspectos. Por una parte

se crea una forma de integración de los diversos sectores de aprendizaje, y por otra, la interconexión de los distintos agentes de la comunidad educativa.

Las tutorías entre pares corresponden a una estrategia de apoyo al interior del liceo. Los alumnos más aventajados enseñan a los con más problemas. Ello fomenta la solidaridad e integración entre pares en el establecimiento. Como ejemplo, en otra región (VIII), los alumnos que han obtenido la Beca Presidente de la República (por méritos académicos) son tutores de los becados por el Programa PLT.

El *componente mejoramiento de internados* desarrolla acciones en este plano, para mejorar las condiciones de su habitabilidad mediante aportes directos, capacitación y trabajo de redes. La estrategia considera tres focos: capacitación al personal de internados y de las redes provinciales de internados; los planes de mejoramiento de internados, y el concurso de proyecto del uso socioeducativo del tiempo libre. La capacitación se enfoca al buen uso del tiempo libre y a la formulación de proyectos. También se han articulado las redes en todas las regiones del país. Finalmente, el concurso de proyectos se centra en el uso socioeducativo del tiempo libre.

El componente referido al *Fortalecimiento de la Comunidad Educativa (Desarrollo Psicosocial)* se configura a partir de la necesidad de coordinar la estrategia de trabajo con los factores extrapedagógicos que influyen en la decisión del sujeto en desertar. Estas se orientan, principalmente, al tipo de relaciones sociales que se presentan al interior del liceo, las que son parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de convivencia. Se incluyen como parte sustantiva del quehacer del liceo, es decir, de las prácticas y relaciones cotidianas entre sus actores. Un factor es la asesoría psicosocial a liceos adscritos al PLT, que consiste en proveer las herramientas para hacerse cargo de las situaciones y conflictos que ocurren al interior del establecimiento. Relaciones profesor/alumnos y directivos, el reglamento, las participaciones de los agentes, el contexto y la diversidad donde se desenvuelven, problemas del entorno social, la situación de riesgo social, la maternidad, entre otros son parte de esta iniciativa. La asesoría la desarrollan especialistas de instituciones de Educación Superior con la supervisión y seguimiento del equipo del programa PLT. La valoración de esta estrategia por los liceos es alta (91%), lo que implica un trabajo de aceptación y coordinación entre el establecimiento y la institución asesora (www.mineduc.cl).

El *componente becas* del PLT corresponde a transferencias directas de recursos a jóvenes con mayor riesgo de desertar. Para el año 2004 tiene un valor anual por alumno de \$ 150.000 repartido en tres pagos (aproximadamente US\$ 300 en total). La focalización y asignación de las becas se rige por un documento que establece orientaciones al respecto. En el año 2000 se entregaron 3.125, en el 2001, casi un 100% más: 6.125; el 2002 un 60% más con 10.000, y el 2003 fueron 15.000, es decir en los años señalados el programa se ha incrementado un 500% (Mineduc 2003).

La forma de asignación ha sido: (i) se entrega un número de becas por liceo a partir de indicadores de retiro, repitencia y vulnerabilidad social; (ii) el liceo determina los alumnos becados dada la tarjeta de puntuación en función de la repitencia, inasistencia y sobre edad. Actualmente el proceso de asignación y seguimiento a la beca se desarrolla en una plataforma Web, donde los establecimientos y encargados del Programa consolidan la información de manera de hacer efectivo los pagos de manera rápida y efectiva.

Tabla 6

Tarjetas de indicador de riesgo de deserción de los estudiantes

Indicador	Categoría	Puntaje
Porcentaje de asistencia del alumno durante el primer semestre o trimestre	< 60%	58
	60%-80%	26
	80%-90%	14
	90%-100%	0
Promedio de notas durante el primer semestre o trimestre del año	I < 4,0	34
	4,0-4,5	21
	4,5-5,0	6
	> 5,0	0
Sobre edad (diferencia entre edad al 1º de abril y edad apropiada para el curso)	< 6 meses	0
	6-12 meses	2
	12-24 meses	4
	> 24 meses	8

Fuente: Marshall y Correa 2001b.

Los estudios de Marshall y Correa otorgaron las pautas necesarias para ir focalizando y reasignando las becas del Programa, con el objetivo de obtener mejores resultados. En el primer estudio (ecológico) se obtuvieron las principales variables que explican las variaciones en la tasa de retiro de los distintos establecimientos: *tasa de repitencia, tasa de asistencia y vulnerabilidad social*. En el segundo (estudio caso-control) se identifica un total de cinco factores asociados al retiro, de las cuales tres variables son las más importantes: *la asistencia promedio del alumno en el primer semestre, el promedio de notas en el mismo período y la sobre edad del alumno* con respecto a su curso. El objetivo de estos estudios fue asegurar la eficaz focalización del beneficio mediante la creación de mecanismos administrativos que aseguren la eficacia de la asignación de la beca.

Entre los años 2001 a 2003 se aumentó en 10 puntos porcentuales la permanencia de los alumnos becados. La explicación de este hecho se puede atribuir a diversos factores, la mejora de la focalización de la beca y las propuestas de integración de los becados a las diversas actividades del establecimiento. Sin embargo, la beca por sí sola no asegura plenamente la retención. Se trata de una estrategia en donde se complementan varios ámbitos de acción, tanto en el sentido pedagógico como de desarrollo psicosocial.

Tabla 7

Matriz de seguimiento del componente, podemos observar lo siguiente:

Objeto a monitorear	Variables críticas	2001	2002	2003	2004
Continuidad de becados entre años	Permanencia/ retiro en el sistema escolar de becados entre años	63%		79,9%	83,9%
Continuidad de becados en el año	Permanencia/ retiro en el sistema escolar de alumnos becados durante el año 2003	93% (Estudio PUC)	–	93%	Información no disponible a la fecha
Pagos oportunos de becas	Pagos efectuados en los plazos indicados	–	57,3% (seguimiento equipo)	100%	Información no disponible a la fecha

El componente *aseguramiento de la calidad en contextos adversos* incorpora dos líneas: Planes de acción y apoyo a liceos críticos. El primero se refiere a transferencias de recursos que el Programa entrega a los liceos, previa aprobación por parte del Ministerio de Educación del plan. Conceptualmente, el plan representa el desarrollo del Programa en el establecimiento. Es el liceo, bajo los criterios y directrices, el que lleva a cabo e implementa el Programa, articula sus propios objetivos y actividades para aumentar la retención escolar y lograr una educación de calidad. En ese sentido, el plan de acción es la herramienta principal de trabajo del Programa. El plan es transversal debiendo confluir todas las líneas de trabajo del liceo. De esta forma el liceo integra el desarrollo pedagógico, el trabajo con los becados y los aspectos psicosociales a las diversas propuestas que el Programa propone para mejorar los índices de deserción escolar. Además, permite a los establecimientos que propongan estrategias que favorezcan la retención en el sistema escolar y para que mejoren sus prácticas pedagógicas. En el año 2003, el 100% de los liceos estaba desarrollando un plan de acción. En el año 2004 se formularon los planes en un sistema Web. Además se realizó un exhaustivo proceso de seguimiento y apoyo mediante el mismo formato y con participación activa de supervisores, coordinadores regionales y nivel central.

Respecto del trabajo realizado por la *línea de apoyo a liceos en condiciones institucionales adversas*, se trabajó en cuatro regiones del país (V, VIII, IX y X) en 16 establecimientos. La estrategia consiste en un apoyo permanente en ámbitos de la gestión escolar. Su objetivo es implementar un proceso de asesoría que favorezca la reorientación de la organización institucional del liceo hacia su misión y sentido fundamentales centrado en la enseñanza. La estrategia comienza con un diagnóstico profundo de las condiciones institucionales del liceo, para luego proponer una serie de acciones concretas que sirvan como palanca de desarrollo del establecimiento.

4. LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO DE SEGUIMIENTO

4.1. *Aspectos generales.* El estudio de seguimiento consideró como población a la generación de 148 jóvenes que recibieron la beca prorretención en el año 2000 en la provincia de Talca, Región del Maule (Chile), distribuidos en 12 establecimientos escolares. De esa cifra 100 becarios (67,6% del total) fueron localizados y participaron en el estudio, aplicándoseles una encuesta validada según los pasos convencionales. Todos fueron entrevistados presencialmente. En la tabla siguiente se expone el total de casos por establecimiento y los participantes identificados para el estudio. Como se aprecia, salvo en un liceo que no se pudo encontrar a los becarios, pese a los sistemáticos esfuerzos realizados, en la mayor parte los participantes representan al menos el 50% de los becarios hasta cifras algo bajo el 90%.

Tabla 8

Becados/as por establecimientos

Comuna	Nombre del liceo	Número total de becados/as	Nº de encuestados/as
Curepto	Luis Correa Rojas	2	1
Maule	Agrícola San José de Duao	2	0
Maule	Agrícola María Auxiliadora de Colín	12	6
Talca	Ignacio Carrera Pinto	2	1
Talca	Carlos Condell de la Haza	21	11
Talca	Centro Educacional Luis Rutten	14	11
Talca	Diego Portales	14	8
Talca	Industrial Superior	16	12
Río Claro	Agrícola Industrial de Campeó	14	11
Empedrado	San Ignacio	12	10
Pencahue	Complejo Educacional Pencahue	16	9
San Clemente	Entre Ríos	23	20
Total		148	100

El proceso de asignación de becas prorretención se inició el año 2000, se entiende que está dirigido a los estudiantes del primer curso de la enseñanza secundaria (1º de enseñanza media), por la situación de riesgo ya descrita. Es factible que por tratarse de la primera aplicación llevada a cabo, con metas urgentes de cobertura para el año, no se haya podido alcanzar más población del nivel correspondiente, asignándose a los niveles superiores una buena cantidad de becas. Lo cierto es que de la muestra de casos seguidos, el 61% la había obtenido en primer año medio y, como se aprecia en la tabla siguiente (Nº 9), el resto corresponde a los niveles superiores del sistema escolar medio.

El proceso de gestión de las becas es un tema aparte, relevante, pero para efectos del estudio los datos expuestos en la tabla en comento confirman la hipótesis de que es el primer año de enseñanza secundaria el de mayor riesgo y que éste se va reduciendo, en la medida que se asciende en el sistema escolar medio. En efecto, el fracaso en los estudios (identificado en las tablas como “No terminó”) corresponde a casi un tercio de quienes recibieron la beca en 1^{er} año de secundaria (31%) y al 70% del total de los que no terminaron. De hecho, el resto de los alumnos que fracasó son explicados en gran parte por los resultados de segundo año medio (con 7/8 de la cifra restante).

Tabla 9

Situación final según curso que recibió beca

En qué año de estudio recibiste la beca		Situación final		Total
		Terminó	No terminó	
1° Medio	N° casos	42	19	61
	% curso recibió la beca	68,9%	31,1%	100,0%
	% de situación final	57,5%	70,4%	61,0%
	% del total	42,0%	19,0%	61,0%
2° Medio	N° casos	20	7	27
	% curso recibió la beca	74,1%	25,9%	100,0%
	% de situación final	27,4%	25,9%	27,0%
	% del total	20,0%	7,0%	27,0%
3° Medio	N° casos	10	1	11
	% curso recibió la beca	90,9%	9,1%	100,0%
	% de situación final	13,7%	3,7%	11,0%
	% del total	10,0%	1,0%	11,0%
4° Medio	N° casos	1	0	1
	% Curso recibió la beca	100,0%	0,0%	100,0%
	% de situación final	1,4%	0,0%	1,0%
	% del total	1,0%	0,0%	1,0%
Total	N° casos	73	27	100
	% curso recibió la beca	73,0%	27,0%	100,0%
	% de situación final	100,0%	100,0%	100,0%

Los datos revalidan que la asignación temprana de becas y apoyo son más eficientes para el logro de los objetivos de retención de estudiantes de alta vulnerabilidad social en el sistema educacional regular, y que la afirmación positiva tendría estándares de resultado superiores a las expectativas inicialmente propuestas por el Ministerio.

La revisión de algunos antecedentes referidos a la estructura por género y edad de los becarios es de interés: Primero, la población más vulnerable es la masculina; sea por patrones culturales asociados al trabajo o por pauta de formación, los hombres constituyen el grupo de más riesgo, mayor deserción y también menor rendimiento escolar (Mineduc 2002, 2003). En razón de ello, no es extraño que las mujeres representen algo más de un tercio de las becas y de los casos seguidos. Una parte de estos resultados puede originarse en el hecho de que las mujeres integran en mayor medida (relativa) el grupo incorporado tardíamente al Programa. Sin embargo, también ello se asocia con el ámbito rural, ya que tres de cada cuatro casos de integración posterior pertenecen a liceos de áreas rurales.

En tal sentido, los impactos del Programa sobre los hombres son superiores a las mujeres (tabla 10). Su representación del 36,5% de los casos sube al 39,6% cuando se trata de las que no terminaron, mientras que las que terminaron equivalen a casi 2 puntos menos que el total del grupo. Ciertamente en los hombres la situación es inversa, con un saldo positivo de los que terminan de +2% sobre el peso del grupo total. Ello, sin ser definitivo, abre interrogantes sobre la efectividad de las estrategias indiferenciadas por género y, posiblemente, permite sostener la necesidad de tener ciertos componentes específicos en algunos aspectos claves, uno de los cuales podría ser los estilos de pensamiento, que es un factor considerado sesgado en las pruebas de admisión a las universidades, teniendo claro que debe haber otros.

Tabla 10

Situación final según género

Género		Situación final		Total
		Terminó	No terminó	
Femenino	Nº casos	33	21	54
	% de sexo	61,1%	38,9%	100,0%
	% de situación final	34,7%	39,6%	36,5%
	% del total	22,3%	14,2%	36,5%
Masculino	Nº casos	62	32	94
	% de sexo	66,0%	34,0%	100,0%
	% de situación final	65,3%	60,4%	63,5%
	% del total	41,9%	21,6%	63,5%
Total	Nº casos	95	53	148
	% de sexo	64,2%	35,8%	100,0%
	% de situación final	100,0%	100,0%	100,0%

Un segundo elemento de relevancia se deriva del análisis por edad de los estudiantes. Sabido es que la “sobreedad” respecto del promedio del grupo curso es un factor asociado

al riesgo pro deserción. Los resultados lo comprueban –en general– independiente del curso en que recibió la beca, el grupo de menor edad tiene comparativamente resultados positivos superiores a los de 19 y 22 años. La situación es de importancia y fortalece la creencia que el impacto de la escolarización lo más próxima a las edades promedio del grupo curso y, que la sobreedad lleva consigo un riesgo que requiere estrategias complementarias para mitigar sus efectos. Adicionalmente, controlados estadísticamente los resultados por género y edad no se producen diferencias relevantes.

Tabla 11

Situación final según edad

Edad (en años cumplidos)		Situación final		Total
		Terminó	No terminó	
18	Nº casos	7	1	8
	% de edad	87,5%	12,5%	100,0%
	% de situación final	9,6%	3,7%	8,0%
19	Nº casos	17	9	26
	% de edad	65,4%	34,6%	100,0%
	% de situación final	23,3%	33,3%	26,0%
20	Nº casos	18	4	22
	% de edad	81,8%	18,2%	100,0%
	% de situación final	24,7%	14,8%	22,0%
21	Nº casos	23	11	34
	% de edad	67,6%	32,4%	100,0%
	% de situación final	31,5%	40,7%	34,0%
22 y más	Nº casos	8	2	10
	% de edad	80,0%	20,0%	100,0%
	% de situación final	11,0%	7,4%	10,0%
Total	Nº casos	73	27	100
	% del total	73,0%	27,0%	100,0%

A lo expuesto hay que sumar que el Programa se refiere al impacto de la retención en el ámbito rural, área que forma parte de los pródromos de deserción. Los datos ratifican esta situación y, simultáneamente, muestran también que la solución del problema en el área urbana requiere –posiblemente– de componentes adicionales o rediseño de los existentes. La revisión de los datos de la tabla 12 da cuenta que los alumnos de establecimientos del medio rural representan el 54,7% del total de los participantes, y los que terminaron son el 63,2%. Bajo cualquier descriptor que se considere los valores

son semejantes, a saber: 3/4 de los estudiante rurales terminan, situación que en el medio urbano es casi 1/2.

Suplementariamente, el grupo que “no terminó” está compuesto masivamente por los estudiantes del sector urbano. Todo ello fortalece la idea de que la complejidad del problema en cuestión demanda estrategias diferentes y que el éxito de este Programa se sustenta en grado importante en su impacto en establecimientos del ámbito rural. En segundo lugar, también se debe comprender que la situación urbana asume mayor complejidad, menos asibles por las estrategias convencionales, de manera que no es fácil su reversión y que los resultados registrados en ese ámbito no son bajos, están en la estimación esperada (algo superiores al 51%). Al tenor de lo expuesto debemos preguntarnos ¿Qué se requiere para mejorar esos índices? Esta relación tiene significación estadística (X^{2**}), como igualmente la tiene la distribución por género, esto es, las mujeres rurales son más que las urbanas (proporción 2 a 1), mientras que los hombres urbanos (casi en igualdad con los rurales).

Tabla 12

Situación final según área de localización del establecimiento

Area de localización establecimiento		Situación final		Total
		Terminó	No terminó	
Rural	Nº casos	60	21	81
	% de rural-urbano	74,0%	26,0%	100,0%
	% de situación final	63,2%	39,6%	54,7%
	% del total	40,5%	14,2%	54,7%
Urbano	Nº casos	35	32	67
	% de rural-urbano	52,2%	47,8%	100,0%
	% de situación final	36,8%	60,4%	45,3%
	% del total	23,6%	21,6%	45,3%
Total	Nº casos	95	53	148
	% rural-urbano	64,2%	35,8%	100,0%
	% de situación final	100,0%	100,0%	100,0%

La revisión de los antecedentes de esta primera sección confirma el riesgo pro-deserción que tienen los estudiantes en el primer año de enseñanza secundaria. Este peligro aumenta en el caso de los hombres, pues conforman en mayor medida el grupo (las mujeres muestran persistentemente desde hace décadas, mejores tasas de cobertura y de rendimiento en la enseñanza regular). Sin embargo, en este grupo las mujeres, siendo minoría, registran tasas de éxito mediocres; al parecer se debería a que su dimensión de vulnerabilidad considera otros elementos más allá de los convencionales.

Dos elementos confirman los antecedentes previos en otras dimensiones del problema. Primero, la sobreedad respecto del promedio del grupo curso alienta la deserción y, segundo, el comportamiento de la retención en el medio rural es diferente al urbano. En este último, los resultados son bastante más magros, requiriéndose mayores antecedentes para poder explicar y corregir este efecto.

4.2. *Caracterización de la situación familiar y escolar.* Desde el punto de vista de los modelos de retención de estudiantes, uno de los factores claves en este proceso se vincula con la estructuración de su núcleo familiar, básicamente a partir de los padres (Donoso y Schiefelbein 2007). En razón de ello, algunos antecedentes relevantes de este aspecto se refieren al hecho de que ninguno de los participantes tiene ambos padres muertos. En segunda instancia, 66 estudiantes tienen vivos ambos padres, 11 sólo a la madre y 23 no saben nada del padre y sólo viven con su madre (totalizando estos últimos 34 casos). Los estudios de caracterización socioeconómica señalan que los hogares con jefatura de hogar femenina tienen más riesgo social, generan mayor vulnerabilidad.

Complementariamente, la revisión de la ocupación del padre no estructura diferencias importantes en ninguna categoría. Si bien los oficios dominantes son los vinculados con el “trabajo temporal”, con un 53% de los casos en esa situación distribuidos de manera muy similar entre ambos grupos, en general las diferencias en las otras ocupaciones son menores, no planteándose cambios mayores por edad y género.

Tabla 13

Situación final según oficio de la madre

Cuál es el oficio de la madre		Situación final		Total
		Terminó	No terminó	
No sabe	Nº casos	6	0	6
	% de sit. final	8,2%	,0%	6,0%
Dueña de casa	Nº casos	43	21	64
	% de sit. final	58,9%	77,8%	64,0%
Temporera, asesora de hogar, vendedora	Nº casos	18	4	22
	% de sit. final	24,7%	14,8%	22,0%
Comerciante minorista	Nº casos	3	1	4
	% de sit. final	4,1%	3,7%	4,0%
Planes de empleo, auxiliar de escuela, pensionada	Nº casos	3	1	4
	% de sit. final	4,1%	3,7%	4,0%
Total	Nº casos	73	27	100

En el caso de las madres (véase tabla 13), queda en evidencia que desempeñarse como dueña de casa no garantiza un mejor resultado para sus hijos, hay 20 puntos de diferencia negativa hacia las madres dueñas de hogar en quienes “no terminan”; por el contrario, hay más de 11 puntos a favor en los estudiantes de las madres que trabajan, confirmando con ello ciertos elementos relevantes: primero, más que la madre en el hogar, que es importante, se refleja otra serie de aspectos que también las madres que trabajan pueden generarlos y que sería importante tener en cuenta. Posiblemente, mayor responsabilidad y persistencia, factores claves en la retención.

En segundo lugar, esta situación confirma que esta temática es importante y requiere de un tratamiento muy específico para poder generar un proceso de apoyo centrado en el establecimiento escolar, basado en los componentes claves que se asocian a las madres que trabajan y no trabajan fuera del hogar. De manera de poder pesquisarlos y por esta vía generar mejores procesos selectivos de los candidatos a este tipo de programas, como también brindar los apoyos adecuados según las necesidades establecidas. Tercero, los datos no muestran diferencias importantes atribuibles a la ocupación de la madre según área geográfica –incluso en la categoría dueñas de casa– como tampoco por el género de los estudiantes. En consecuencia, su influencia trasciende la localización como también género de sus hijos.

Los principales problemas señalados por los estudiantes durante su enseñanza media fueron clasificados en tres grupos: (i) solo de origen económico, que reúne el 35%

Tabla 14

Situación final según problema dominante en período escolar

Situación agrupada de problemas que tienen los jóvenes durante su proceso escolar		Situación final		Total
		Terminó	No terminó	
Solo el económico	Nº casos	32	3	35
	% de situación de problemas	91,4%	8,6%	100,0%
	% de situación final	43,8%	11,1%	35,0%
Problemas sociales: lejanía de la escuela, enfermedad de familiar, trabajo, faltar a clase, embarazo, repitencia, otros.	Nº casos	35	13	48
	% de situación de problemas	72,9%	27,1%	100,0%
	% de situación final	47,9%	48,1%	48,0%
Problemas en la escuela: problemas de aprendizajes, discriminación, disciplina, desmotivación	Nº casos	6	11	17
	% de situación de problemas	35,3%	64,7%	100,0%
	% de situación final	8,2%	40,7%	17,0%
Total	Nº casos	73	27	100
	% de situación de problemas	73,0%	27,0%	100,0%
	% de situación final	100,0%	100,0%	100,0%

de las respuestas, siendo predominante en los que terminaron estudios, mientras que representa menos del 11% de los que no terminaron. (ii) El segundo grupo se refiere a los que enfrentaron diversos problemas sociales (48%), teniendo un peso similar para ambos grupos, y finalmente (iii) problemas escolares (17%) con un fuerte arraigo en el grupo que no terminó. Lo expuesto confirma que siendo el tema económico clave, no es suficiente por sí mismo y requiere de otros componentes, de apoyo social y escolar.

Los resultados son claros y sustentan la estrategia seguida en el diseño del Programa, aunque son los problemas escolares los determinantes en el grupo que “no terminó”. Analizados por localización, muestran que en el medio rural los problemas económicos tienen una incidencia superior (+8%), los problemas sociales tienen un peso relativo equivalente y los escolares tienen mayor incidencia relativa (+3%) en el sector urbano. Por género, en materia económica y problemas sociales, las mujeres tienen un valor levemente superior, sin embargo, los problemas escolares están fuertemente vinculados con los hombres (+5%). Se trata de tendencias, sin estadísticos de significación relevante.

En referencia a lo señalado, una parte del soporte entregado son los beneficios complementarios asociados a su situación escolar. Primero, la alimentación escolar tuvo una amplia cobertura: 94% la recibió, correspondiendo a 5 de los 6 casos sin acceso al grupo de los que terminaron, es decir, no tuvo peso negativo. Se trató de un beneficio generalizado donde el 88% la tuvo al menos por seis años pudiendo llegar a disponer por todo el período escolar.

En materia de útiles escolares, la situación es diferente. El 44% acusa haber recibido este beneficio, correspondiendo 2/3 de esta cifra al período de enseñanza media y el tercio restante, además a la enseñanza básica, no hay diferencias entre los grupos en situación final.

Finalmente, respecto del acceso a internado, son proporcionalmente más en el grupo que no terminó quienes no tuvieron acceso a este beneficio (85% versus 66%) pudiendo ser un factor asociado a resultados negativos; sin embargo, para ambos grupos se trata del factor que reunió más casos. El tema internado es un fenómeno asociado a la ruralidad, controlado por esta variable, todos los casos que recibieron este beneficio son rurales. Por ende, el éxito de este programa en el medio rural se multiplicaría si se pudiese entregar más soporte en este sentido. Complementariamente, si bien la distribución por género es muy similar, los hombres han sido beneficiarios por mayor tiempo de los internados.

En términos de los otros componentes del programa, la situación muestra que el apoyo pedagógico es importante, el 55% del total lo recibió y de esta cifra 4 de cada 5 terminó su ciclo educativo. Apoyo en orientación fue obtenido por el 70% de los participantes, 5,5 de ellos tuvieron resultados positivos por 1,5 que no lo consiguió. De igual forma, el apoyo sistemático de los profesores muestra que se asocia a buenos resultados en 5 de cada 6 alumnos que lo reciben. Su distribución por género y localización se ajusta a lo descrito. La revisión de estos antecedentes confirma que los resultados se asocian al componente beneficios escolares y beneficios pedagógicos, actuando como un factor sistémico. De igual manera ratifican la importancia de diseñar estrategias que contemplen diversas dimensiones que se potencien (o bien cubran un espectro de variables más amplio).

Analizando el factor ausencias del establecimiento escolar, como elemento diferenciador de los resultados, los antecedentes muestran que: el tener que trabajar no fue un factor de mayor peso, incluso en quienes terminan es más su cantidad, aunque en

el medio urbano tienen mayor incidencia que en el rural. Algo similar ocurre respecto de otras causales como “cuidar familiares”, de mayor significación negativa en las estudiantes mujeres que deben asumir esta tarea y también con tendencia más fuerte en lo urbano. Incluso la “falta de gusto por estudiar” es más fuerte en quienes terminaron (6 casos) que en los que no terminaron (2 casos): este último tiene una fuerte tendencia masculina-urbana, es el único con esta especificidad tan definida. Los antecedentes comentados confirman que el problema analizado es complejo, corresponde a una relación de factores sutiles, difíciles de identificar en términos absolutos, validándose la necesidad de implementar programas que entreguen un soporte en un conjunto de aspectos claves y flexibles, pues el derrotero de la deserción (o de la retención) termina siendo un camino con muchos elementos propios o personales dentro de un cauce común (Tinto, 1986, 1987, 1975, 1997).

Tabla 15

Situación final según uso de los dineros de la beca

Los dineros de la beca los usaste en		Situación final		Total
		Terminó	No terminó	
Gastos de estudio	Nº casos	33	4	37
	% de situación final	45,2%	14,8%	37,0%
	% del total	33,0%	4,0%	37,0%
Aportes para la casa	Nº casos	1	0	1
	% de situación final	1,4%	,0%	1,0%
	% del total	1,0%	,0%	1,0%
Ambos 1 y 2	Nº casos	39	23	62
	% de situación final	53,4%	85,2%	62,0%
	% del total	39,0%	23,0%	62,0%
Total	Nº casos	73	27	100
	% de situación final	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	73,0%	27,0%	100,0%

El componente de aporte económico de la beca (tabla 15) muestra que hay diferencias de significación en la asignación de los recursos³. Primero, cerca de la mitad del grupo que terminó (45%) los empleó en aspectos vinculados a los estudios (lo que en el grupo opuesto es de 15%). Sin embargo, el uso para estos fines y también como aporte para “el hogar” es gravitante en ambos casos, pero en el grupo que no continuó se asocia a 85% de los casos mientras que en el otro es del 55%. Esos 30 puntos porcentuales son

³ Es importante recordar que la beca total en materia de pago directo implica aprox. US\$ 300.

estadísticamente significativos y expresan todo un campo de debate respecto del monto asignado, su uso, las prioridades, restricciones y otras materias que es dable dilucidar para que estas medidas tengan mayor impacto.

Revisados los antecedentes por localización, en forma dominante en el medio rural los emplearon para sus estudios y, por género, los hombres los usaron mayoritariamente con igual fin, mientras que las mujeres lo emplearon también en aportes al hogar. Ello es consistente con lo expuesto previamente en términos de que las mujeres del sector rural son las que tenían una relación más fuerte con la dimensión económica de los problemas. Entonces hay claves que sería importante dilucidar a fin de que este aporte fuera más eficiente y mejor focalizado.

La entrega de recursos financieros directos a los beneficiarios, sobre todo en el sector educación, no siempre es una propuesta consensuada, despertando críticas respecto de la eficiencia de su aporte. Aunque este tema demanda un estudio específico al respecto, algunas pistas se obtienen de lo expuesto y de la sección que más adelante se dedica al tema. Un número importante de estos estudiantes combina su condición de escolar con la de trabajador ocasional o permanente. Por ende, el aporte financiero se entiende –en un sentido– que es para compensar lo que el joven dejará de aportar a la familia por su dedicación al estudio; en otros casos es una contribución para que pueda adquirir materiales o mejorar en esta dimensión, como lo muestran los datos de la tabla anterior. Respecto de lo primero, sólo 5 casos de estudiantes que trabajaban señalan que dejaron de hacerlo gracias a la beca (4 de ellos del sector rural y sin tendencia por género), en el resto de los casos se mantuvo trabajando (56% del total). Desgraciadamente de los cinco casos señalados, dos no terminaron.

En materia de opinión, se les preguntó si la situación final en la que se encuentran habría variado de no haber recibido la beca (tabla 16). Los resultados indican que el 26% habría terminado igual, esto podría explicarse como un error de asignación (aunque se refiera a la opinión y no hay evidencia de hechos) o como un grupo persistente a toda prueba (resilientes). Un 16% señala que habría terminado con dificultades, es decir, la beca provee un soporte adecuado, finalizando con un 31% que afirma no haber podido terminar sin este aporte. Si se suman las dos últimas categorías estamos en 47% cerca del 51% de estimación teórica adecuada del programa, a la que se agrega el 26% de los casos que finalizarían a todo evento.

Profundizando estos aspectos por género no hay diferencias de magnitud pero sí por localización. Primero, destaca en el medio rural un 24% más de casos relativos en la categoría “terminaría igual”, aunque en terminaría con dificultades el valor es favorable en +8% a los del medio urbano y en “no terminaría” en +16 también a este grupo. Proveyendo orientaciones que permiten dilucidar hacia dónde dirigir los aportes.

Un análisis complementario expone que los 26 casos estiman posible haber finalizado bien; aunque no contaran con el apoyo del Programa fueron igualmente beneficiarios de los otros componentes. En consecuencia, no es fácil aislar el impacto de cada componente en una estrategia como esta y con una población tan requerida, ni tampoco estimar el efecto de sus interacciones. Segundo, es muy posible que los beneficiarios no tengan claro esos aspectos y no perciban los impactos asociados. Tercero, lo que se podría implementar es un programa diferenciado por género, localización y por tipo de problema (asociado a lo escolar, a lo social y a lo económico) según las características del estudiante podrán participar modularmente de una o más dimensiones, lo que

Tabla 16

¿Variaría la situación final de no haber tenido la beca?

¿Sin beca?		Situación final		Total
		Terminó	No terminó	
No termina	Nº casos	31	27	58
	% de sin la beca	53,4%	46,6%	100,0%
	% de situación final	42,5%	100,0%	58,0%
	% del total	31,0%	27,0%	58,0%
Termina con dificultades	Nº casos	16	0	16
	% de sin la beca	100,0%		100,0%
	% de situación final	21,9%		16,0%
	% del total	16,0%		16,0%
Igual termina	Nº casos	26	0	26
	% de sin la beca	100,0%		100,0%
	% de situación final	35,6%		26,0%
	% del total	26,0%		26,0%
Total	Nº casos	73	27	100
	% de sin la beca	73,0%	27,0%	100,0%
	% de situación final	100,0%	100,0%	100,0%

permitiría un mejor uso de los recursos. Sin embargo, también puede preguntarse del costo de administración que ello involucre, posiblemente sea factible masificar algunos componentes, pues siempre será beneficioso para los estudiantes (aspectos escolares y sociales) y ser más restrictivo en la beca económica, pero, por otra parte, debe tenerse en cuenta que el programa apunta a ser un soporte social para finalizar la enseñanza regular, y no un programa para apoyar talentos de grupos socioeconómicamente en riesgo. Sin embargo, estos debates con 15.000 estudiantes o más participando en el Programa todos los años son importantes de realizar.

En síntesis, asumiendo grandes semejanzas en los factores de vulnerabilidad familiar de ambos grupos (quienes terminaron y no terminaron) y donde la situación empleo del padre no juega un rol crucial, es relevante que la madre no sea solamente dueña de casa, ya que esta diferencia juega a favor del estudiante que termina.

En segunda instancia, los problemas centrales que enfrentan los estudiantes tienen una orientación definida por género y localización. Los problemas económicos son dominantes en el medio rural y en las mujeres, como inversamente lo son problemas escolares en los hombres urbanos. Los problemas de carácter social son compartidos en ambas estructuras, localización y género. Sin embargo, ello no implica que sean los mismos. Por ejemplo, el tema “disponibilidad de internado” es clave para el éxito de la

población rural y no en la urbana. Complementariamente, el uso de los dineros de la beca privativamente para fines de estudio se asocia –efectivamente– a los alumnos que terminan, siendo más fuerte su incidencia en el medio rural y en los hombres. Si bien ello puede ser visto como un punto a favor, también podría significar dos cosas: alumnos responsables que invierten en ellos, o mejores condiciones económicas que permiten destinar recursos a estudiar y no a aspectos complementarios del hogar. Implicando un error de asignación. Los datos parecen no seguir esta segunda explicación, ya que es el medio rural donde hay más problemas económicos y la beca se emplea en mayor medida para estudiar, utilizándose con fines convergentes a los estudios.

4.3. *¿Estudio versus trabajo remunerado?* En la población en estudio uno de los elementos esenciales para comprender el costo/oportunidad que representa educarse proviene de la competencia que sostiene con el trabajo remunerado, atendiendo que el diferencial salarial entre educación completa y no completa para este grupo y los empleos a los que pueden acceder la educación no establece –en muchas oportunidades– diferencias significativas.

Esta situación se ve reflejada en forma importante por los resultados registrados. Primero, el 56% de ellos tenía algún tipo de trabajo remunerado de forma permanente o semipermanente al momento de ser encuestado, aunque fuese como obrero agrícola. En segundo lugar, el 86% de los que trabajan son hombres, localizados preferentemente en el medio rural (59%), ambas relaciones son estadísticamente significativas. Los antecedentes ratifican el sesgo masculino del trabajo como factor competitivo con la educación, aunque también responde a una estructura salarial que también discrimina a favor de los hombres. En segundo lugar, analizando la relación entre la variable trabajo y el resultado final, se registra que, proporcionalmente, es mayor la cantidad de estudiantes que trabajando terminan que aquellos que cumplen igual condición y no terminan; análogamente en el grupo que no termina son proporcionalmente más (48%) los que no trabajando no terminan que aquellos del grupo que terminan (42%), de forma que en este grupo el componente trabajo está más asociado a terminar la enseñanza secundaria que a ser un desertor.

En segunda instancia, al revisar la última actividad laboral desempeñada (o la actual cuando corresponde) se percibe un incremento del número de casos que trabajan o han trabajado, el tema trabajador temporal representa el 91% del tipo de función cumplida, siendo el resto otros no específicos. Si bien estos empleos son temporales (no regulares), implican una dedicación elevada de tiempo que en determinados ciclos es competitiva con el trabajo escolar. Sin embargo, el análisis de estos efectos es más complejo. Por ejemplo, al revisar el número de años que ha venido trabajando (tabla 17). Se puede concluir que proporcionalmente la población de estudiantes que más años ha trabajado es la que obtiene mejores resultados. Ello podría deberse a factores concomitantes con la sistematicidad del trabajo, como también al hecho que el factor “pro deserción” ese grupo lo tiene incorporado (y el otro no), sin embargo, la data de desempeño laboral parece jugar un rol positivo sobre la estimación de éxito total del proceso escolar.

Tabla 17

Situación final según años que trabaja

Años que trabaja		Situación final		Total
		Terminó	No terminó	
No trabaja	Nº casos	19	8	27
	% de sit. final	26,0%	29,6%	27,0%
	% del total	19,0%	8,0%	27,0%
De 1 a 4 años	Nº casos	31	15	46
	% de sit. final	42,5%	55,6%	46,0%
	% del total	31,0%	15,0%	46,0%
De 5 a 8 años	Nº casos	20	3	23
	% de sit. final	27,4%	11,1%	23,0%
	% del total	20,0%	3,0%	23,0%
De 9 a 12 años	Nº casos	3	1	4
	% de sit. final	4,1%	3,7%	4,0%
	% del total	3,0%	1,0%	4,0%
Total	Nº casos	73	27	100

Complementariamente se podría establecer que el impacto de la escolarización sobre el empleo aún no se percibe (es prematura su ocurrencia), pues las tasas de cesantía del grupo que egresó y del que no egresó son similares.

Finalmente, la revisión de la motivación para trabajar gira en torno de dos considerandos: Uno, el deseo de disponer de algo de dinero propio, importante para un grupo minoritario de estudiantes, y el segundo aspecto se refiere a ayudar con dinero para la casa, relevante para el 66% de la población. En este caso, el grupo que no terminó es superior en 6 puntos, lo que probablemente se asocia también con los dineros de las becas destinados al hogar, respondiendo probablemente a una estructura de necesidades mayor.

En síntesis, la relación “estudio-trabajo”, si bien es compleja, en este caso parece favorable hacia el término de los estudios. Si bien presenta una asociación dominante con los hombres ya que hay diferencias importantes por género y menor medida en el medio rural, lo fundamental es que quienes tienen interiorizado el trabajo parecen terminar en mayor medida los estudios, siendo positiva en este proceso de culminación de la enseñanza secundaria una mayor data de años trabajados. Por su parte, quienes dejaron de trabajar para dedicarse a los estudios no registran un resultado marcadamente positivo que ratifique a todo evento el impacto de la beca en esta dimensión.

5. DISCUSION FINAL

La implementación de políticas educativas pro equidad implica asumir la fuerte conexión entre estas orientaciones con aquellas de carácter social que se insertan en el sistema educacional. La situación descrita no es nueva, lo diferente viene dado –fundamentalmente– por la magnitud como por el tipo de problema que se busca mitigar. En este caso, el *Programa Liceo para Todos* debe entenderse como una estrategia focalizada de política social de “afirmación positiva” que primero busca generar mayor equidad en los grupos sociales más vulnerables, mediante (segundo) el logro de objetivos educativos, en este caso “retener a los estudiantes en el sistema escolar” para que finalicen la enseñanza secundaria, dadas sus implicancias en el mundo laboral y –eventualmente– en la continuidad de estudios superiores.

La confusión de las estrategias sociales y educativas puede conducir a resultados muy diferentes. La beca prorretención no tiene un asidero en la meritocracia de estudiantes de sectores vulnerables que se les premia por sus buenos rendimientos. Su validación proviene de que son población en alto riesgo de desertar del liceo y que por ende requiere de un soporte adicional para finalizar la escolaridad media: la beca Liceo para Todos. Ello genera impactos sobre la equidad debido a que en el caso chileno la cobertura del sistema primario es prácticamente universal, detectándose problemas relevantes de retención más que de cobertura en el nivel medio, sin negar que estos últimos existen localizadamente tanto en el medio rural como en el urbano.

Estudiar este fenómeno en una población que tiene semejanzas muy altas es complejo, pues posiblemente los casos exitosos se asocian a diferencias menores en algunas variables o bien, como lo rescata la literatura sobre el tema, la deserción (y la retención) terminan siendo un conjunto de decisiones sucesivas que ocurren en un período de tiempo que dan por resultados muchas “historias” diferentes con algunos elementos comunes.

El Programa analizado fue evolucionando con el tiempo, el estudio de su primera cohorte (año 2000), en la provincia de Talca, permite informar de algunas cuestiones que son importantes. Esencialmente que los años iniciales de los ciclos educativos concentran mayor riesgo para la retención. En este caso es claramente evidente que la mayor deserción se produce en el primer año y que las becas deben concentrarse en ese nivel para aumentar su eficacia y eficiencia. Esta constatación también se extiende al hecho que siendo el problema de magnitud importante en el medio rural, su resolución atraviesa más por la disponibilidad de recursos en aspectos ya identificados, a saber: beca en dinero, apoyo escolar y apoyo social, dando resultados positivamente diferentes a los registrados en el medio urbano.

Por su parte, en este último sector (el urbano) presenta mayor complejidad en su resolución derivada de las variables en juego y de la capacidad de incidir sobre ellas. Varios factores convergen en este escenario. Primero el problema es esencialmente masculino y se asocia a problemas escolares: de tipo conductual en el establecimiento, desinterés por los estudios y otros afines, que requieren una estrategia diferente a la de enfrentamiento de los problemas sociales y económicos que con recursos financieros directos son más fácilmente atendibles, como lo evidencian los resultados alcanzados. Segundo, si se desea aumentar la eficiencia lograda, para enfrentar este tema se requiere de mayor información que la actualmente disponible sobre las asociaciones que presenta con otras variables y, posiblemente, de estrategias de implementación diferentes que consideren mayores recursos a los contemplados en el Programa.

Dado que las mujeres conforman el grupo minoritario, pero los resultados no son del todo halagüeños, se requiere saber más acerca de las dimensiones de su vulnerabilidad que considera otros elementos más allá de los convencionales o conocidos. Ello se aprecia en el hecho que requieren mayor soporte económico y también que comparten los ingresos con las necesidades de su hogar. Este “hábito cultural” revela un racional diferente al cual un Programa de este tipo debe responder flexibilizando su oferta de asistencia, es decir, la oferta plana y común a todos termina siendo algo ineficiente para realidades diferentes derivadas de la relación localización geográfica del establecimiento, género del estudiante, problemas más relevantes que le afectan en su período escolar: esta es la matriz analítica que hay que profundizar.

A ello se suman elementos estratégicos conocidos, pero importantes: uno es atender primero a la población escolar de mayor riesgo –incrementando la eficiencia del recurso–, alumnos del curso inicial del ciclo escolar y, segundo, los más próximos a la edad promedio del grupo. Tercero, dado que las variables familiares son muy semejantes, debe tenerse en cuenta con más fuerza a quienes tienen madres que trabajan. Pero esta decisión requiere de mayor soporte en términos de poder diferenciar también en las madres que son “Dueñas de Casa” determinados atributos asociados a los alumnos que terminan, aspecto aún por dilucidar, pudiendo ser la persistencia en lo que hacen un elemento clave en esta diferenciación.

La discusión sobre el sentido de los aportes financieros es un tema presente. Habría que precisar y evaluar con mayor sistematicidad la finalidad de la beca como compensación a la familia para que el estudiante no trabaje (valor sustitutivo) o para que mejoren las condiciones de vida (valor suplementario) o básicamente para que le pueda ir mejor en los estudios reforzando ese sentido (valor complementario). Si bien los montos de la beca identificados como asignación individual no ameritan un control costoso, pareciera ser relevante plantearse montos financieros diferentes según agudeza de los problemas de los estudiantes. Ello permitiría aumentar la eficiencia del tratamiento y por ende de su mitigación, pero requeriría posiblemente de instrumentos más precisos, y además dependen de las decisiones políticas en juego, masificación del Programa, etc. Lo peligroso de este proceso es emplear solamente indicadores educacionales para asignar recursos a los estudiantes de un Programa que tiene igualmente y con un tenor muy semejante objetivos sociales y educacionales.

El uso de los dineros de la beca privativamente para fines de estudio está asociado con los alumnos que terminan, siendo más fuerte su incidencia en el medio rural y en los hombres. Podría pensarse en sistema de puntuación asociados a calificaciones u otros que permitieran agregar recursos para el año siguiente al monto de la beca en función de los resultados alcanzados, no porque sea un beca meritocrática, sino porque las calificaciones son un factor proxy de éxito en el sistema escolar y en cierta forma mejoran su opción laboral. Adicionalmente, su uso es convergente con el objetivo de terminar el ciclo medio y por esta vía se optimiza su uso.

Quedan ciertos aspectos que es importante disponer de mayores antecedentes para poder dilucidar las complejas relaciones “no manifiestas” que presentan. Si bien la relación “estudio-trabajo” en este caso parece favorecer el término de los estudios, sobre todo en los hombres y en el medio rural, se requiere poder determinar en este ciclo de relaciones si quienes poseen una larga data de trabajo y siguen en el sistema ya han interiorizado los efectos divergentes del trabajo y terminan siendo un apoyo a los

estudios, como los datos de este grupo lo señalan, pero es posible que muchos de los que trabajan no deseen reintegrarse y eso es lo que no se sabe. Lo que sí se conoce con evidencia aun menor es que el componente sustitutivo de la beca (dejar de trabajar) no es suficiente para garantizar resultados positivos.

De todas formas, los resultados alcanzados por los participantes de la muestra sometida a seguimiento son positivos, están sobre las expectativas iniciales del diseño del Programa, pero también invitan a su revisión, adecuación y complemento.

BIBLIOGRAFIA

- Comisión para la Modernización de la Educación (1994). *Los desafíos de la Educación Chilena frente al siglo 21*. Santiago de Chile: Presidencia de la República.
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Donoso, S., E. Schiefelbein (2007). *Análisis de los Modelos de Retención de Estudiantes en la Universidad: Una visión desde la desigualdad social*. *Estudios Pedagógicos* (por publicarse junio/2007), Universidad Austral de Chile.
- Illanes M. A. (1991). *Ausente Señorita. El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio en Chile. 1890-1990*. Santiago de Chile: Junta de Auxilio Escolar y Becas.
- Marshall, G. y L. Correa (2001). *Focalización de Becas Programa Liceo para Todos. Un estudio Ecológico*. Depto. de Salud Pública y Depto. de Estadística. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Marshall, G. y L. Correa (2001a). *Focalización de Becas Programa Liceo para Todos. Un estudio Caso-Control*. Depto. de Salud Pública y Depto. de Estadística. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Marshall, G. y L. Correa (2001b). *Estudio de Evaluación de Impacto Programa Liceo para Todos*. Depto. de Salud Pública y Depto. de Estadística. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Marshall G. y L. Correa (2003). *Clasificación de Liceos de la Educación Media. Análisis del rendimiento, fracaso y vulnerabilidad*. Depto. de Salud Pública y Depto. de Estadística. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Marshall, G. et al. (2004). *Programa de mejoramiento de oportunidades El Liceo para Todos en Chile*. UNESCO. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- MIDEPLAN. Escuela Casen, www.mideplan.cl/casen años 2003, 2000, 1998.
- Mineduc. (2000). *Anuario Estadístico*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2001). *Anuario Estadístico*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2002). *Anuario Estadístico*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2003). *Anuario Estadístico*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc (2004). *Programa Liceo para Todos*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Núñez, I. (1997). *Políticas Públicas en Educación: Una mirada histórica (1925-1997)*. *Serie de Estudios* N° 11. U. de Talca. IIIDE.
- Núñez, I (1996). Actualidad del Pensamiento de Luis Galdames: La propuesta del Liceo Integral. *Revista Chilena de la Historia de la Educación*, Vol. II: 135-142.
- Raczynski, D. et al. (2002). *Procesos de Deserción en la Educación Media. Factores Expulsores y Protectores*. Santiago, Chile: Asesorías para el Desarrollo.
- Raczynski, D. et al. (2002a). *Evaluación de la Línea Planes de Acción de los Liceos Adscritos al Programa Liceo para Todos*. Santiago, Chile: Asesorías para el Desarrollo.

- SIMCE (2004). *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación: resultados año 2003*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- OCDE (2004). *Chile. Revisión de las Políticas Nacionales de Educación*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo. Chile: París y Ministerio de Educación.
- Tinto, Vincent (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45: 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice of student attrition. *Journal of Higher Education* 53, 6: 687-700.
- Tinto, Vincent (1986). Theories of student departure revisited. In D. Smart (ed.) *Higher Education Handbook of Theory and Research* (Vol. 2) New York: Agathon Press.
- Tinto, Vincent (1987). *Leaving College*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, Vincent (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student experience. *Journal of Higher Education* 68 (6): 599-623.
- Tinto, Vincent (1998). Colleges as communities: taking research on student persistence seriously. The educational character of student experience. *Review of Higher Education* 21 (2): 167-177.
- UFRO (2002). *Investigación de Liceos Rurales*. Temuco: Universidad de La Frontera.
- UFRO (2003). *Investigación de Innovación nivelación reconstitutiva*. Temuco: Universidad de La Frontera.