
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Conceptualizaciones de retención y deserción escolar en Proyectos Educativos Institucionales

Michelle Mendoza Lira^a, Solange Muñoz Jorquera^b, Emilio Ballesta Acevedo^c y Carmen Covarrubias Apablaza^d

Universidad Andrés Bello, Viña del Mar^a. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago^{bc}. Universidad Central de Chile, Santiago^d. Chile

Recibido: 12 de marzo 2022 - Revisado: 05 de junio 2022 - Aceptado: 17 de junio 2022

RESUMEN

En los últimos años, las tasas de deserción escolar en Chile se han mantenido constantes en el tiempo. Para reducir estos índices, la visión de las comunidades educativas es fundamental. El objetivo de esta investigación es analizar las conceptualizaciones en torno a la deserción y retención escolar de los Proyectos Educativos Institucionales de 31 escuelas públicas y particulares-subvencionadas de la comuna de Valparaíso, mediante el análisis cualitativo de contenido. Los hallazgos revelan que las escuelas entienden la retención como un indicador educativo y la deserción como un problema, sin embargo, existe escasa alusión explícita a estos fenómenos y a cómo abordarlos.

Palabras claves: Deserción escolar; retención escolar; proyecto educativo de centro; análisis documental.

*Correspondencia: Michelle Mendoza Lira (M. Mendoza Lira).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-4275-1841> (michelle.mendoza@unab.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-5519-6069> (solange.munoz@uc.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-9146-2256> (efballes@uc.cl).

^d  <https://orcid.org/0000-0002-5982-849X> (carmen.covarrubias@ucentral.cl).

Conceptualizations of educational retention and school dropout in Institutional Educational Projects

ABSTRACT

In recent years, school dropout rates in Chile have remained constant over time. In order to reduce these rates, the vision of educational communities is essential. The objective of this research is to analyze the conceptualizations around school dropout and educational retention in the Institutional Educational Projects of 31 public and private-subsidized schools in Valparaíso commune through qualitative content analysis. The findings reveal that schools understand educational retention as an educational indicator and school dropout as a problem; however, there is little explicit reference to these phenomena and how to address them.

Keywords: Dropping out; educational retention; school based management; documentary analysis.

1. Introducción

La literatura especializada coincide en los efectos negativos de la deserción escolar en niños, niñas y jóvenes, tanto a nivel individual como social, entre los que destacan la obtención de empleos de baja calificación, pensiones bajas para la vejez, altas tasas de desempleo y criminalidad, problemas críticos de salud pública, entre otros (Dussailant, 2017; González et al., 2019; Marlow y Rehman, 2021; Mughal y Aldridge, 2017; Nairz y Feldmann, 2016). Debido a su significativo alcance (Rose y Bowen, 2021), este tema ha ocupado un lugar trascendental en las agendas políticas de los sistemas educativos de todo el mundo.

En el caso de Chile, en los últimos 20 años se han implementado una serie de acciones para asegurar la calidad y el éxito de las trayectorias educativas de sus ciudadanos, dentro de las que destacan, por un lado, la Ley N°19.876 del año 2003, la cual estableció la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza media y el compromiso constitucional del Estado de Chile de proporcionar doce años de escolaridad¹ (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2018) y, por otro, el conjunto de iniciativas agrupadas en el *Plan de Retención Escolar* que, desde el año 2004 hasta la fecha, busca garantizar la equidad y la universalidad de la educación, además de evitar que los y las discentes abandonen sus establecimientos (Ministerio de Educación de Chile, 2017).

A pesar de estas iniciativas, datos oficiales en Chile demuestran que todavía persisten dificultades para enfrentar y reducir las actuales cifras de niños, niñas y jóvenes que no han completado la escolaridad obligatoria. Así pues, la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) estima que un 10.3% y un 12.3% de la población de 18 años o más no ha completado la enseñanza básica y media, respectivamente (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017); mientras que el documento “Indicadores de la Educación 2019” (Ministerio

1. El año 2013 se promulgó la Ley N°20.710, que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición (NT2) y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor, por lo tanto, a partir de ese año aumenta de 12 a 13 años la escolaridad obligatoria.

de Educación de Chile, 2019), elaborado por el Centro de Estudios del MINEDUC, evidencia que el mayor número de desertores del sistema regular, para el año 2018, se concentra en 1° medio, ascendiendo a un total de 6.164 estudiantes a nivel nacional.

Tal como se puede advertir, pareciera ser que las políticas educativas se han centrado en la inyección de recursos humanos, económicos y técnicos, necesarios para activarlas, pero insuficientes para alcanzar los objetivos planteados en el contexto educativo. Este escenario conduce a prestar especial atención a las propuestas y estrategias que se ejecutan en los establecimientos educacionales, ya que estos son trascendentales para conocer y mejorar las trayectorias educativas de los y las discentes (Christle et al., 2007; Fall y Roberts, 2012; Wilson y Tanner-Smith, 2013).

Esto concuerda con lo propuesto por Ball et al. (2012), quienes señalan que las políticas educativas no solo deben ser estudiadas desde el punto de vista de su diseño y evaluación, sino también desde su implementación (*enactment*²). Para ello, el foco debe estar en comprender y visibilizar los mecanismos que las escuelas ponen en marcha para dar respuesta a las demandas de las políticas educativas, pues dichos mecanismos dependen tanto de los márgenes de actuación que les otorgan las políticas como de las características propias del contexto educativo.

En este sentido, uno de los ejes articuladores de todas las acciones que se llevan a cabo al interior de las escuelas, liceos y colegios es el Proyecto Educativo Institucional (en adelante, PEI), elemento trascendental para el apoyo y el aseguramiento de las trayectorias educativas de los estudiantes (Ministerio de Educación de Chile, 2020). Al tratarse de “un documento de planificación a largo plazo, que nos muestra el ideario, los criterios metodológicos, los objetivos generales y la manera en la que se organizan los establecimientos educativos” (Ministerio de Educación de Chile, 2018, p. 10), posee un valor que trasciende la legalidad y en él se deja evidencia del conjunto de acciones y estrategias programadas para una educación de calidad (Ministerio de Educación de Chile, 2015; 2018).

Por todo lo anterior, este estudio buscó analizar los PEI de establecimientos públicos y particulares subvencionados de la comuna de Valparaíso (Chile) respecto de cómo abordan la deserción y la retención escolar. Concretamente, el objetivo fue comprender los significados y la importancia atribuidos tanto a estos fenómenos educativos como a la graduación exitosa del sistema escolar regular. En ese sentido, es incuestionable que los establecimientos educativos tienen un rol fundamental y, dado que los PEI constituyen “la columna vertebral de toda institución educativa” (Alvarado, 2015, p. 10), su abordaje podría iniciarse en este elemento, analizando el diseño y la implementación de estrategias que surgen a partir de la necesidad de erradicar este problema educativo, proporcionando recursos y apoyos adicionales para ayudar a los estudiantes a permanecer en las escuelas (Rumberger, 2019).

Dirigir, entonces, la mirada hacia los Proyectos Educativos Institucionales puede contribuir a una mejor comprensión acerca de cómo las comunidades educativas entienden y actúan ante la deserción y la retención escolar, ya que los encargados de su elaboración -como agentes políticos- tienen la responsabilidad de interpretar, aplicar y adaptar las políticas educativas a sus propias realidades (Meo, 2014). Así pues, son los directivos, profesores, estudiantes y familias quienes deben focalizar sus esfuerzos en lograr la retención escolar y, por este motivo, el análisis de los problemas locales es vital para retroalimentar la creación y la gestión de las políticas públicas (Mughal, 2020). No obstante, la literatura se suele centrar en los factores que influyen en la deserción escolar, en lugar de entender los procesos que ocu-

2. El concepto *enactment*, utilizado por Ball et al. (2012), hace referencia “al proceso de implementación/ejecución de las políticas educativas” (Bocchio, 2013, p. 100).

ren alrededor del fenómeno desde los relatos de los propios participantes (Hunt, 2008) y, en este sentido, la revisión de los Proyectos Educativos Institucionales constituye el primer paso hacia el acercamiento a la realidad de las comunidades educativas y sus principales agentes.

2. Marco analítico-conceptual

Resulta desafiante conceptualizar la retención y deserción escolar, ya que no solo existen distintas definiciones, sino también formas de nombrar y referirse al tema (Mughal, 2020). Ejemplos de lo anterior (traducidos) son “abandono escolar temprano”, en el caso de la deserción (Doyle y Keane, 2019), o “terminación de la escolaridad”, en el caso de la retención (Freeman y Simonsen, 2015). A esto se le suman las regularizaciones de los sistemas educacionales de cada país, lo cual hace que los términos varíen en la forma que son descritos (Mughal y Aldridge, 2017). Así pues, en la actualidad, existe una falta de consenso respecto del significado de la retención y la deserción escolar (Mughal y Aldridge, 2017), por lo que la tarea de conceptualizarlos no resulta sencilla.

Pese a lo anterior, en la literatura es posible advertir que la deserción ha sido explicada como la salida temporal de la escuela antes de la graduación (Boylan y Renzulli, 2017); la ausencia al menos de un mes o durante el próximo año (Manandhar y Sthapit, 2012) o el abandono en algún momento del período académico, sin finalizar el año ni matricularse en otro establecimiento (De Witte et al., 2013). La retención escolar, por su parte, ha sido entendida como el “estudio continuado de los estudiantes hasta su culminación exitosa” (Fowler y Luna, 2009, p. 70) y también como el conjunto de prácticas, intervenciones o políticas orientadas a disminuir los factores que inciden en la deserción, actuando de manera preventiva (Román, 2009; 2013).

Algunos estudios dan cuenta de que, al interior de las escuelas, distintos actores -tales como docentes y directivos- atribuyen la deserción escolar a factores que son de tipo individuales, como la motivación de los estudiantes (Mokibelo, 2014), o familiares, en donde se responsabiliza a los padres (Mughal y Aldridge, 2017). Sin embargo, la literatura señala otros factores que también estarían vinculados con la deserción escolar. Así, por ejemplo, las variables ligadas con aspectos psicológicos, conductuales y demográficos de los discentes; las características de las familias (como el nivel educacional de los padres); las particularidades del establecimiento educacional (como recursos o calidad de sus profesores) y otros factores más comunitarios (como características del barrio), son factores que se encuentran estrechamente relacionados, por lo tanto, se influncian entre sí y son determinantes en el fenómeno de la deserción escolar (Gil et al., 2019). Otras propuestas más explicativas clasifican estos elementos en tres grandes factores, los cuales causan la deserción escolar: factores de atracción, que se encuentran fuera de la escuela (pull-out); factores de empuje, que están dentro de la escuela (push out) o de caída, que pertenecen al propio estudiante (Doll et al., 2013). A pesar de la gran cantidad de enfoques para entender la deserción escolar, lo que sí resulta transversal a estas concepciones es la comprensión de la deserción como un fenómeno complejo y multidimensional (Freeman y Simonsen, 2015; Kaplan y Yahia, 2017; Zuilkowski et al., 2016), debido a que “no es causado por un solo conjunto de variables, sino que el desencadenante puede ser una combinación de múltiples conjuntos de variables (González et al., 2019, p. 5).

Por otro lado, la literatura revela los beneficios asociados a la finalización de la educación secundaria, tanto para la propia persona como para la sociedad en su conjunto (Chhaing, 2021; Murphy-Graham et al., 2021). Específicamente, culminar la escolaridad se ha relacionado con una mayor remuneración económica personal (Balfanz, 2016; DePaoli et al., 2018), mejores opciones de empleo e, inclusive, la formación de la personalidad y el carácter (Mughal y Aldridge, 2017), además del incremento del Producto Interno Bruto per cápita (UNI-

CEF, 2015), la mejora de las condiciones de salud y la reducción de las tasas de mortalidad (Allison y Attisha, 2019; Brunello y De Paola, 2014) y más oportunidades de acceso a estudios superiores y programas de formación de adultos (Darling-Hammond et al., 2014). En definitiva, terminar la educación secundaria permite la movilidad social ascendente (Senavirathna y Senavirathna, 2019) y el bienestar social y económico de las personas (Sublett y Rumberger, 2018).

3. Metodología

Se utilizó una metodología cualitativa, a través del análisis documental, el cual permite interpretar los discursos -en este caso, los Proyectos Educativos Institucionales- como medios que comunican, considerando que están contruidos con un propósito y con un particular uso (Flick, 2009). Además, el análisis documental favorece un acercamiento implícito a la práctica, en cuanto los documentos son observados bajo la lógica de cómo esta se produce (Bohnsack et al., 2010).

Con respecto al procedimiento metodológico, se desarrollaron cuatro fases específicas: (1) definición de criterios para la selección de la muestra; (2) búsqueda y descarga de PEI; (3) construcción del libro de códigos y (4) análisis de la información.

La selección de los PEI se focalizó en establecimientos educacionales de enseñanza secundaria de la Región de Valparaíso, pues en 1° medio se concentra el mayor número de desertores. Conviene mencionar que esta región fue seleccionada por ser segunda a nivel nacional (después de la Región Metropolitana) en el número de desertores del sistema regular (Ministerio de Educación de Chile, 2019). Dentro de la región, se seleccionaron todos aquellos recintos educativos que cumplieran con los siguientes criterios:

(a) *Dependencia administrativa pública y particular-subvencionada*, ya que -de acuerdo con el Ministerio de Educación (2019)- la mayor cantidad de desertores se concentra en este tipo de establecimientos.

(b) *Índice de Vulnerabilidad Escolar al 2021 igual o superior al 75%* y que, al menos, el 75% de este índice estuviera conformado por estudiantes de primera prioridad. Resulta necesario señalar que este índice, calculado anualmente por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), fue elegido debido a que los grupos reconocidos como vulnerables no solo reúnen a estudiantes con dificultades socioeconómicas o de rendimiento escolar, sino también a aquellos en riesgo de desertar del sistema educativo chileno (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, s.f.).

(c) *Establecimientos ubicados en la comuna de Valparaíso*, con el objetivo de analizar realidades urbanas similares.

Con todo lo anterior, 32 colegios cumplieron con los criterios descritos. A partir de esta muestra, se inició el proceso de búsqueda y descarga de los Proyectos Educativos Institucionales, para lo cual se utilizó la plataforma oficial “Más información, mejor educación” (MIME)³, con el fin de acceder a información confiable y actualizada. Cuando fue necesario, se consultaron las páginas oficiales de cada establecimiento. De la totalidad de la muestra, se encontraron 31 PEI, de los cuales 14 corresponden a establecimientos de dependencia administrativa pública y 17 particulares-subvencionados. Los establecimientos educativos fueron tratados en función de su número de individualización ministerial (RBD⁴), lo que facilitó el manejo de la información correspondiente.

3. <https://www.mime.mineduc.cl/explorer>.

4. Rol Base de Datos determinado por el Ministerio de Educación de Chile.

Posteriormente, se realizó la construcción preliminar de un libro de códigos que identificara los principales conceptos buscados y la importancia asociada a estos. A partir de esta estrategia metodológica, se realizó la revisión de los primeros PEI, lo que permitió el ajuste del libro de códigos para su mejor adaptación y pertinencia al contenido de los datos. Estos ajustes se realizaron en base a instancias reflexivas sobre el proceso de codificación, lo que permitió la elaboración de categorías emergentes y el establecimiento de reglas de codificación que complementaron el árbol de códigos definitivo, asegurando la confiabilidad interna del estudio, en cuanto varios observadores lograron el acuerdo en base al material revisado (Martínez, 2006).

El resultado final fue un libro de códigos con dobles categorías para cada uno de los conceptos, con el propósito de capturar tanto las menciones directas como indirectas y, además, de contrastar el uso de cada término, recopilando la mayor cantidad de información posible. Esta decisión metodológica responde a que, de acuerdo con Mughal (2020), existen diversas formas para referirse a la retención y a la deserción escolar.

Finalmente, a partir del libro de códigos construido, se realizó un análisis cualitativo de contenido (Gläser y Laudel, 2013), por medio del software ATLAS.ti La triangulación a través del diálogo constante entre los diferentes investigadores (Martínez, 2006) y la construcción de memorandos permitieron garantizar la confiabilidad del análisis de los datos.

4. Resultados

En este apartado se exponen los hallazgos organizados de acuerdo con las categorías de análisis más relevantes, las cuales surgieron a partir del marco teórico y los objetivos de la investigación. De esta manera, se presentan los puntos comunes y más relevantes de los PEI analizados en cuanto a las conceptualizaciones sobre deserción y retención escolar, así como la importancia atribuida a estos fenómenos y a la graduación exitosa. En la Tabla 1 se presentan las categorías y sus respectivos códigos.

Tabla 1*Categorías y códigos emergentes.*

Categoría (1) Códigos:	La deserción escolar como un problema para sistema educativo -Salida permanente del sistema educativo. -Estrategias y acciones para evitar la deserción escolar. -Vulneración al derecho de recibir educación. -Retiro, inasistencia y ausencia (conceptos emparentados).	Descripción de la categoría: Conceptualizaciones y significados asociados a la deserción escolar en los Proyectos Educativos Institucionales.
Categoría (2) Códigos:	La retención escolar como un desafío educativo -Indicador educativo. -Estrategias y acciones para promover la permanencia escolar. -Programa Pro-Retención escolar. -Asistencia, trayectoria educativa exitosa y egreso del sistema escolar (conceptos emparentados).	Descripción de la categoría: Conceptualizaciones y significados asociados a la retención escolar en los Proyectos Educativos Institucionales.
Categoría (3) Códigos:	Relevancia de la finalización de la educación secundaria -Desarrollo de valores y habilidades académicas. -Consolidación de un plan de vida. -Continuidad a estudios superiores o ingreso al mundo laboral. -Impacto en el futuro socioeconómico. -Herramienta de movilidad social. -Resguardo del derecho a la educación.	Descripción de la categoría: Importancia atribuida, en los Proyectos Educativos Institucionales, a la graduación exitosa de la enseñanza media.

Fuente: Elaboración propia.

4.1 La deserción escolar como un problema para el sistema educativo

El concepto de deserción fue identificado en 20 ocasiones en los PEI revisados, sin embargo, solo en uno de ellos se observó una definición concreta para este fenómeno educativo (en un establecimiento particular subvencionado). En este documento, la deserción escolar es descrita teniendo en consideración los puntos centrales señalados por la literatura científica, vale decir, entendiéndose como la salida permanente del sistema educativo con consecuencias negativas a nivel personal y social.

La deserción escolar es una situación no deseada debido a los efectos perjudiciales que tiene tanto en el individuo que deserta como en la sociedad. En términos generales, se entiende como el retiro temporal o definitivo de un estudiante del sistema educativo. En este contexto, una primera distinción que es necesaria establecer es entre los conceptos de deserción y abandono escolar. El primer concepto considera la salida del sistema escolar como una situación que presenta cierta permanencia en el tiempo. El segundo, por su parte, considera los estudiantes que se retiran del sistema durante un año académico específico, por motivos diferentes al traslado a otro establecimiento, sin evaluar si el retiro es temporal o si el estudiante retorna al siguiente periodo (RBD 1619).

Respecto del uso más común de deserción escolar en los PEI analizados, se encuentra aquel relacionado con la descripción de estrategias y acciones para evitarla, especialmente cuando se produce por dificultades en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes. Este uso fue encontrado tanto en establecimientos públicos como particulares subvencionados. Desde esta perspectiva, la deserción es valorada como un problema en el que debe intervenir la comunidad educativa, pues todos son responsables de asegurar experiencias y aprendizajes significativos que promuevan la retención y, por ende, prevengan la deserción escolar.

Colaborar en la detección de problemas de aprendizaje de los alumnos, investigar sus causas y proyectar situaciones de ajuste, con el fin de disminuir la repitencia o deserción (RBD 1502).

Ahora bien, al prestar atención a las acciones concretas declaradas en algunos PEI para prevenir la deserción, resulta interesante señalar que unas son más específicas que otras, en el sentido de que algunas declaran, por ejemplo, el actuar esperado de cada uno de los agentes educativos, especialmente de los docentes, quienes tienen la posibilidad de detectar a tiempo una posible situación de deserción escolar, dada la cercanía con los y las estudiantes. Esto da cuenta de que muchos recintos educativos reconocen la existencia de señales de alerta, tales como las ausencias prolongadas, frente a las cuales es posible actuar siempre que se siga un protocolo ajustado a las características y complejidades de cada caso. Lo anterior, además, revela una perspectiva de derechos, en tanto la deserción es entendida como una posible vulneración al derecho de recibir educación.

Qué hacer frente a la ausencia prolongada y deserción escolar: (a) El/la profesor/a jefe que haya detectado una ausencia prolongada, deberá informar a Dupla Psicosocial (Psicólogo (a) – Trabajador 8^a)) para que este active con el padre y/o apoderado el protocolo de pesquisa; (b) Si se presenta el estudiante al día siguiente de la citación, deberá hacerlo con su padre y/o apoderado, quien justificará y firmará un acuerdo con la Dupla Psicosocial referente al motivo de inasistencia; (c) En el caso de permanecer la ausencia prolongada, se deberá informar a Unidad Técnica Pedagógica, quien autorice a Dupla Psicosocial para realizar visita domiciliaria; (d) Post visita domiciliaria, será la Dupla Psicosocial quien provea la información al Equipo Psicoeducativosocial para derivar, si fuese el caso, a las oficinas de Infancia u otro organismo de red de apoyo para refutar o aseverar una posible vulneración de derechos del estudiante (RBD 1619).

En cuanto a las formas indirectas de abordar la deserción, se identificaron 20 menciones vinculadas a términos como retiro, inasistencia y ausencia, tanto en establecimientos públicos como particulares subvencionados. En algunos documentos, el concepto de retiro -junto con ser utilizado de manera indistinta al de deserción- se plantea cuando el establecimiento da cuenta de las posibles causas que conducen a este problema, considerando el contexto del recinto educativo.

Retiro anticipado de alumnos de prácticas profesionales por situaciones familiares u ofertas laborales ajenas a las especialidades impartidas (RBD 1739).

En tanto, el concepto de inasistencia -si bien no es utilizado como sinónimo de deserción- sí es descrito como un antecedente que puede converger hacia el abandono escolar, ante lo cual el liceo o colegio tiene establecidas medidas preventivas y de monitoreo en caso de que esto ocurra. Cabe mencionar que, de la misma forma, se utiliza el concepto de ausencia.

El estudiante debe asistir a la totalidad de las clases establecidas en horario normal y en horario extraordinario cuando se requiera. Las inasistencias superiores al 15% fundada por razones de salud y otras, deberán ser debidamente justificadas y respaldadas con documentación presentada en Departamento de Convivencia Escolar (RBD 1619).

En definitiva, la deserción es un elemento presente en la mayoría de los PEI revisados, aunque presenta matices tanto en la forma en que se aborda - directa o indirectamente - como en la profundidad con la que se hace. No obstante, en todos los casos es considerada como un problema o situación a resolver, frente a lo cual se espera que los diferentes actores de la comunidad educativa tengan un rol activo.

4.2 Retención escolar como un desafío educativo

El concepto de retención escolar, por su parte, aparece 18 veces en los PEI revisados y es descrito de distintas formas, dependiendo de la realidad de la comunidad educativa. Sin embargo, la concepción más común es entender la retención como un indicador educativo que da cuenta del rendimiento del colegio, siendo más recurrente en los establecimientos públicos (aunque no excluyente). En algunos casos, por ejemplo, se menciona que es un índice de seguimiento, aunque no se mencionan resultados de años anteriores. En otros PEI, por el contrario, se reconoce como un indicador educativo que ha sido medido anteriormente, lo cual se deja entrever en resultados de años previos a la elaboración del documento, expuestos a la comunidad educativa. Cuando se revela el resultado que ha obtenido la institución educativa en este indicador, la retención se describe como un elemento a mejorar para que se puedan alcanzar los propósitos institucionales:

La retención de alumnas alcanzó un 80.9%, levemente inferior respecto al año anterior [...] La meta era aumentar la retención a un 90% el 2018, la que estuvo lejos de alcanzarse. La retención escolar es uno de los indicadores de eficiencia que hay que mejorar, pues en los últimos cinco años nunca se ha logrado el piso que es 90% (RBD 1521).

En otros liceos y colegios, en tanto, la retención aparece como un propósito a alcanzar, a pesar de que no se menciona como un indicador cuantitativo que permita dar seguimiento de su avance. En estos casos, por lo general, se vincula el concepto con aquellos estudiantes que ven en riesgo su permanencia en el sistema, principalmente por su nivel socioeconómico o situación de salud (como es el caso de embarazo adolescente):

La realidad socio económica del estudiantado y de sus familias de origen ha significado la búsqueda y el desarrollo de estrategias que permitan su retención en el sistema escolar (RBD 1502).

Por otro lado, el término retención aparece asociado a los programas pro-retención o subvenciones que han sido impulsados desde el gobierno central y a los cuales el establecimiento está adscrito. En algunos casos puntuales, se da cuenta de las acciones concretas que la institución educativa está llevando a cabo en busca de fomentar la permanencia de los y las estudiantes. Esta alusión, conviene señalar, es compartida por los establecimientos de ambas dependencias administrativas:

La primera fase del Proyecto Pro Retención 2018 se ejecutó durante el segundo semestre de 2018 y finalizará en el primer semestre de 2019. Este proyecto cuenta con financiamiento del Ministerio de Educación a través de la Subvención Pro Retención y tiene como objetivo evitar o disminuir la deserción escolar. El proyecto contempla la contratación de profesionales de apoyo a las alumnas y actividades tales como talleres motivacional y vocacional, apoyo psicosocial, derivaciones a redes externas, visitas domiciliarias, beca de locomoción, vestuario escolar, salidas pedagógicas y mejoramiento del entorno con juegos (RBD 1521).

Con respecto a los conceptos emparentados con la retención, el primero de ellos es la asistencia a clases, cuya presencia es más común en los recintos públicos que en los particulares subvencionados, aunque no exclusiva. Cuando aparece, es conceptualizada como un elemento a gestionar por parte del Inspector General u otro docente, especialmente por su importancia en los registros oficiales de matrícula. En este sentido, se espera que el establecimiento cumpla con el porcentaje mínimo de estudiantes matriculados, lo que se traduce -finalmente- en recursos económicos para el recinto educativo. No obstante, la asistencia también es descrita como un hábito que el o la estudiante debe comprometerse a cumplir. En estos casos, ocupa un lugar trascendental para el logro de los objetivos pedagógicos de muchos recintos educativos, en la medida en que se configura como un medio y no solo un fin en sí mismo:

La asistencia a clases es fundamental para garantizar el éxito académico y fortalecer la importancia del cumplimiento del deber. En ese sentido, el reglamento de evaluación y promoción de las alumnas exige como mínimo un 85% de asistencia a clases (RBD 1521).

Otro de los términos conectados con la retención escolar es la “trayectoria educativa positiva/exitosa”. Este concepto se entiende como una formación integral donde los y las estudiantes se desarrollan de manera continua en el plano personal y valórico. El liceo o colegio, en estos casos, declara que es quien acompaña y vela porque estas trayectorias lleguen a buen puerto, teniendo efectos positivos en el mismo estudiante y/o en la comunidad educativa:

Nuestro foco pedagógico es la pedagogía transformadora y la formación integral para la inserción laboral y continuidad de estudios, acompañando la trayectoria educativa de jóvenes y adultos de distintas procedencias (RBD 1502).

Por último, el término “egreso del sistema escolar” también es recurrentemente vinculado con la permanencia en el sistema educativo, entendido -por lo general- desde dos posiciones. La primera de ellas dice relación con un procedimiento donde el o la estudiante debe cumplir una serie de requisitos para obtener su licencia de enseñanza media y/o título técnico (en el caso de que el recinto educativo imparta carreras técnicas); mientras que la segunda, en tanto, lo describe como un evento relevante en el ciclo vital que conlleva una serie de resultados beneficiosos.

4.3 Relevancia de la finalización de la educación secundaria

Continuando con la importancia del egreso, se advierte que los distintos PEI describen diversos motivos por los cuales es trascendental terminar la educación secundaria. Dos de estos motivos, estrechamente relacionados, tienen que ver con el desarrollo de valores/actitudes y habilidades académicas. Sobre los valores, se menciona una serie de conceptos vinculados a fomentar un fuerte sentido de sí mismo (autoconocimiento, seguridad y confianza), además de esfuerzo, responsabilidad, empatía y compromiso con los demás (que algunos PEI vinculan con ser un buen ciudadano). Sobre las habilidades, se aluden aprendizajes significativos que deben alcanzar los y las estudiantes, tales como resolución de problemas, pensamiento crítico, comunicación oral y escrita, adaptabilidad a un contexto cambiante e, incluso, conocimientos más especializados (en el caso de los establecimientos técnico-profesionales). En algunos PEI, tanto los valores como las habilidades se configuran en un verdadero perfil de egreso que se espera que el o la estudiante tenga al finalizar cuarto medio. Así pues, dicho perfil se encuentra ligado al sello educativo de la institución, donde el o la discente pasa a representar al establecimiento educativo en la sociedad:

El perfil de egreso se traduce como una declaración institucional sobre el conjunto de aprendizaje que el/la estudiante habrá desarrollado al término de su proceso educativo en la comunidad liceana (RBD 1515).

Otra de las razones por las que se señala que es relevante finalizar la enseñanza media tiene que ver con la consolidación de un plan de vida. Esta perspectiva cobra especial sentido, sobre todo por el hecho de que resulta innegable que los liceos y colegios, con sus respectivas misiones y visiones, buscan entregar herramientas y saberes que permitan a los y las estudiantes construir un proyecto personal de lo que quieren ser y lograr a futuro. Si bien este proyecto de vida se va construyendo a lo largo de toda la escolaridad, en algunos PEI se enfatiza que el egreso de la enseñanza media no solo constituye un hito de cierre en la elaboración inicial de este proyecto, sino también un apresto para la vida en sociedad, donde -finalmente- este plan se pone en marcha:

Trabajar en el desafío de un proyecto de vida para nuestros alumnos sustentados en la expresión de nuestra Misión, el cual les ofrece alcanzar su licencia media y, al mismo tiempo un título técnico en la especialidad de su elección (RBD 1503).

Por otra parte, la culminación de la educación secundaria es considerada como un hecho clave que permite la continuidad a estudios superiores o el ingreso al mundo laboral. La transición hacia la educación terciaria se entiende tanto como el ingreso y la permanencia en el sistema, de modo que permita la obtención de un título profesional. Respecto al ingreso al mundo laboral, se concibe que la escolaridad cumpliría una función habilitante o, incluso, de preparación en competencias de más alto nivel y que son requeridas por la sociedad contemporánea. Por lo general, ambos propósitos se presentan juntos, como dos alternativas donde el término de la enseñanza media entregaría la preparación necesaria para enfrentar cualquiera de estos desafíos. Sin embargo, llama particularmente la atención que -en algunos casos- el ingreso a la educación superior se describe como un fin en sí mismo, al punto de que algunos establecimientos instituyen como meta que sus estudiantes logren el ingreso a Universidades o Institutos Técnico-Profesionales:

Uno de los objetivos fundamentales de la educación que reciben los y las estudiantes que ingresan al [Nombre del Liceo] es el desarrollo de un conjunto de aprendizajes necesarios para poder ingresar y cursar con éxitos la educación superior (RBD 1515).

El [Nombre del Liceo] es un establecimiento centrado en la formación integral de sus estudiantes, quienes tienen como objetivo principal llegar a la Educación Superior (RBD 1520).

No obstante, considerando cualquiera de estos dos objetivos, en los PEI se enfatiza la relevancia que tiene la continuidad en el sistema educativo para la consecución de estas metas, indistintamente:

Constituye un principio fundamental en la formación de las estudiantes que, al finalizar su Enseñanza Básica y Media, continuar con estudios y luego se insertará en el mundo laboral, donde la llegada oportuna y la asistencia a la jornada escolar y del trabajo son de suma importancia para el logro de los aprendizajes y su desarrollo personal (RBD 1521).

Probablemente, como consecuencia de estos mismos retos, otro de los objetivos que tiene el término de la enseñanza media es impactar positivamente el futuro socioeconómico de los y las estudiantes. Si bien este motivo se observa en menor medida en los PEI, sí se puede recoger en algunos que destacan la educación como herramienta de movilidad social. Por otro lado, y para finalizar, se advierte en algunos PEI que la relevancia de concluir este nivel educativo tiene relación con el resguardo del derecho a la educación de los y las discentes. En ese sentido, diferentes PEI subrayan el deber del Estado en el fomento de trayectorias educativas positivas, las que solo se logran evitando la deserción escolar.

5. Discusión de resultados

Para observar de qué manera los Proyectos Educativos Institucionales abordan la retención y la deserción escolar, así como la importancia que le atribuyen a la graduación de la educación secundaria, fue necesario no solo poner el foco en sus expresiones explícitas, sino que también en términos asociados, pero que son más indirectos o implícitos. Si bien parte de estos resultados eran esperables considerando la variedad de conceptos en este campo de estudio (Mughal, 2020), esto revela que su abordaje no parece ser un elemento central en los PEI o, al menos, no constituyen necesariamente un elemento transversal para todos.

De igual manera, los niveles en que cada establecimiento los abordan tienden a variar tanto en su forma como en su contenido. Mientras unos solo los mencionan, otros alcanzan a definir acciones, responsables y metas que establecerían márgenes de acción. Por otro lado, conviene señalar que la diversidad entre cada PEI también parece ser un elemento por considerar, pues, mientras los de mayor extensión alcanzan mayor nivel de detalle, otros no hacen mención o lo hacen indirectamente. Sin embargo, es importante considerar que las acciones de los establecimientos no se limitan necesariamente a lo declarado por sus PEI y, además, es posible la existencia de documentos complementarios en donde sean abordados. En cuanto a las diferencias entre establecimientos públicos y particulares subvencionados, no es posible concluir que existan respecto de cómo abordan estos conceptos, al menos no con la información contenida en los Proyectos Educativos.

En definitiva, el posicionamiento que la deserción y retención escolar alcanza puede ser muy variado y en pocos casos es protagónico. Si bien únicamente con la revisión de los PEI no es posible concluir que los establecimientos educativos no ejecutan acciones, podría ser considerado un primer indicio, lo que es importante si se considera que los recintos educativos son fundamentales para el trabajo de la deserción escolar, en cuanto ellos también forman parte del conjunto de factores que lleva a los estudiantes a desertar (Doll et al., 2013; Freeman y Simonsen, 2015; Gil et al., 2019; Kaplan y Yahia, 2017; Zuilkowski et al., 2016) y, por lo tanto, son responsables de la retención, entendida como la permanencia y la finalización exitosa de los estudios secundarios (Fowler y Luna, 2009).

Ahora bien, cuando estuvo presente, la deserción es considerada -de manera transversal- como un problema o situación indeseada en donde el establecimiento se posiciona como actor responsable de estrategias para evitarla, lo que se refleja en la descripción de acciones y protocolos, junto con la identificación de responsables de ejecutarlas. Esta declaración reconoce, por una parte, que el fenómeno no depende únicamente de factores de origen externo y, por otra, el deber que tiene la comunidad educativa al respecto. Esta visión no solo se encuentra en sintonía con las actuales demandas del [Ministerio de Educación de Chile \(s.f\)](#) respecto del rol de las escuelas en evitar el abandono escolar, sino que además deja en evidencia el reconocimiento de la multicausalidad de este fenómeno ([González et al., 2019](#); [Kaplan y Yahia, 2017](#); [Zuilkowski et al., 2016](#)).

Con respecto a la retención, esta es vista como un objetivo a lograr y, por lo tanto, en muchos casos es directamente definida como un indicador de logro para el recinto educativo. Si bien no es contradictorio, la literatura la posiciona más bien desde una lógica preventiva, en cuanto se entiende como todo lo que la escuela hace para evitar la deserción ([Román, 2009; 2013](#)). No obstante, la concepción identificada en los PEI podría estar influenciada por los lineamientos del Ministerio de Educación de Chile, donde no solo ha sido definida como la capacidad para mantener a los estudiantes y que estos finalicen la enseñanza secundaria, sino también establecida como un importante indicador educativo que “evalúa el porcentaje de estudiantes por establecimiento que permanece en el sistema escolar durante un año escolar determinado, definiendo a este grupo como aquellos estudiantes matriculados en el establecimiento menos los desertores” ([Ministerio de Educación de Chile, s.f., p. 66](#)).

En suma, ambos conceptos -a pesar de ser definidos en contraposición- solo pueden ser entendidos en su conjunto. Mientras la retención es la situación deseada, vinculada con la permanencia en el sistema educativo; la deserción es la indeseada, pues se relaciona con el abandono y la desescolarización. De esta forma, tanto los PEI analizados como las directrices del [Ministerio de Educación de Chile \(s.f\)](#) conciben estos conceptos como fenómenos que dependen el uno del otro, pues -tal como plantea [Rumberger \(2019\)](#)- las estrategias orientadas a la permanencia de los y las estudiantes se originan a partir del reconocimiento de la deserción escolar como un problema que debe ser eliminado.

Por otra parte, al igual que la literatura ([Allison y Attisha, 2019](#); [Balfanz, 2016](#); [Brunello y De Paola, 2014](#); [Darling-Hammond et al., 2014](#); [DePaoli et al., 2018](#); [Mughal y Aldridge, 2017](#); [Senavirathna y Senavirathna, 2019](#); [Sublett y Rumberger, 2018](#)), los PEI atribuyen gran importancia a concluir la enseñanza secundaria, en cuanto este hito no solo asegura la adquisición de conocimientos mínimos, sino que permite el desarrollo de otras habilidades y valores que pueden impactar positivamente en el futuro de los y las estudiantes y, finalmente, en cómo estos viven en sociedad. La declaración de este aspecto es precisamente la que da lugar a la importancia que tienen la deserción y la retención escolar, en tanto establece los fundamentos por los cuales deben ser trabajados tanto a nivel micro como macro educativo.

Con todo lo anterior, la revisión de los PEI permite reflexionar acerca de la importancia de la declaración que hacen los establecimientos en relación con la deserción y la retención escolar, la cual marca indudablemente sus acciones y su quehacer educativo cotidiano, pues los PEI constituyen la base de un establecimiento, toda vez que declaran el tipo de estudiantes que quieren formar y la manera en que lo harán ([Alvarado, 2015](#)). En ese sentido, ambos fenómenos educativos deben formar parte de ellos, pues su problematización permite no solo posicionarlos como asuntos de relevancia, sino también orientar el trabajo a realizar. En otras palabras: comprender para problematizar y problematizar para ejecutar.

Sin embargo, es importante mencionar que existe evidencia que da cuenta de que los Proyectos Educativos Institucionales son elementos que deberían gestionarse para que se materialicen y se obtengan los efectos esperados, ya que -en general- suelen ser bastante homogéneos y no logran capturar la identidad institucional de las comunidades educativas (Alvarado, 2015; Villalobos y Salazar, 2014). Por este motivo, resulta indispensable que el PEI sea asumido como “un instrumento orientador del quehacer educativo institucional y pedagógico” (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 20), enfocado en reflejar la cultura escolar y, a partir de ahí, velar por una educación de calidad que garantice la permanencia escolar y la culminación exitosa de la educación primaria y secundaria.

6. Conclusiones

La presencia de los conceptos de retención y la deserción escolar en los PEI, así como la importancia asignada a la finalización exitosa de la educación secundaria, tiene implicancias indudables para la gestión institucional y pedagógica de los establecimientos, pues a partir de este instrumento se pueden establecer claros lineamientos que orienten el quehacer de toda la comunidad educativa. No cabe duda de que todos los componentes del sistema educativo, y no solo los encargados del diseño y evaluación de las políticas públicas, tienen la responsabilidad de asegurar las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes. Para ello, directivos, profesores, estudiantes y familias deben participar activamente en la elaboración del PEI de sus establecimientos, revelando -a través de este documento- una visión compartida de la identidad institucional y de las acciones estratégicas orientadas a dar respuesta a las demandas asignadas a los recintos educativos, las cuales se encuentran en coherencia con los principios de la Reforma Educacional y la Ley de Inclusión Escolar (N° 20.845), promulgada el año 2015.

Se deja abierta la posibilidad de futuros estudios que contrasten las acciones declaradas en los PEI con las prácticas efectivamente realizadas por los establecimientos, en donde los estudios de tipo etnográficos (o que incorporen la perspectiva de los diferentes actores de la comunidad educativa) podrían ser de utilidad para comprender cómo es que se articulan para disminuir la deserción y aumentar la retención escolar en Chile.

Agradecimientos

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

Referencias bibliográficas

- Allison, M., y Attisha, E. (2019). The link between school attendance and good health. *Pediatrics*, 143(2), e20183648. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-3648>.
- Alvarado, D. (2015). Los sellos en los proyectos educativos institucionales en Chile. *Convergencia Educativa*, (6), 9-17. <http://revistace.ucm.cl/article/view/294>.
- Balfanz, R. (2016). Missing school matters. *Phi Delta Kappa International*, 98, 8–13. <https://doi.org/10.1177/0031721716671898>.
- Ball, S., Maguire, M., y Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Biblioteca Nacional del Congreso de Chile. (2018). *Historia de la Ley N° 19.876. Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media*. https://www.bcn.cl/historiadelaley/fileadmin/file_ley/5848/HLD_5848_37a6259cc0c1dae299a-7866489dff0bd.pdf.

- Bocchio, M. C. (2013). How schools do policy: Policy enactments in secondary schools. Stephen Ball, Meg Maguire y Annette Braun (2012). Londres y Nueva York: Routledge (Reseña). *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 4(1), 99-103. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys4.1.2013.06>.
- Bohnsack, R., Pfaff, N., y Weller, W. (2010). *Qualitative analysis and documentary method: In international educational research*. Verlag Barbara Budrich.
- Boylan, R. L., y Renzulli, L. (2017). Routes and reasons out, paths back: the influence of push and pull reasons for leaving school on students' school reengagement. *Youth & Society*, 49(1), 46–71. <https://doi.org/10.1177/0044118X14522078>.
- Brunello, G., y De Paola, M. (2014). The costs of early school leaving in Europe. *IZA. Journal of Labor Policy*, 3(22), 1–31. <https://doi.org/10.1186/2193-9004-3-22>.
- Chhaing, S. (2021). Causes of students' dropout at lower secondary level in Rural Cambodia: Parental Insights. *Journal of Educational Research and Reviews*, 9(1), 3-20. https://doi.org/10.33495/jerr_v9i1.20.191.
- Christle, C., Jolivet, K., y Nelson, C. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28(6), 325–339. <https://doi.org/10.1177/07419325070280060201>.
- Darling-Hammond, L., Wilhoit, G., y Pittenger, L. (2014). Accountability for college and career readiness: developing a new paradigm. *Education Policy Analysis Archives*, 22(86), 1–34. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n86.2014>.
- DePaoli, J., Balfanz, R., Atwell, M., y Bridgeland, J. (2018). *Building a grad nation: Progress and challenge in raising high school graduate rates*. Annual Update 2019. Civic Enterprises. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED597661.pdf>.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., y Van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>.
- Doll, J., Eslami, Z., y Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A Comparative Analysis of Seven Nationally Representative Studies. *SAGE Open*, 3(4), 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244013503834>.
- Doyle, G., y Keane, E. (2019). 'Education comes second to surviving': parental perspectives on their child/ren's early school leaving in an area challenged by marginalisation. *Irish Educational Studies*, 38(1), 71-88. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1512888>.
- Dussillant, F. (2017). *Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la Política Pública. Análisis*. Documento N°18. Centro de Políticas Públicas. Facultad de Gobierno Universidad del Desarrollo. <https://gobierno.udd.cl/cpp/files/2017/08/18-Deserción.pdf>.
- Fall, A., y Roberts, G. (2012). High school dropouts: interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787–798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). Sage Publications Ltd.
- Fowler, M., y Luna, G. (2009). High School and College Partnerships: Credit-Based Transition Programs. *American Secondary Education*, 38(1), 62–76. <http://www.jstor.org/stable/41406067>.
- Freeman, J., y Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205-248. <https://doi.org/10.3102/0034654314554431>.

- Gil, A. J., Antelm, A. M., Cacheiro, M. L., y Pérez, E. (2019). School dropout factors: a teacher and school manager perspective. *Educational Studies*, 45(6), 756-770. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1516632>.
- Gläser, J., y Laudel, G. (2013). Life with and Without Coding: Two Methods for Early-Stage Data Analysis in Qualitative Research Aiming at Causal Explanations. *Forum: Qualitative Social Research*, 14(2), 1-37. <https://doi.org/10.17169/fqs-14.2.1886>.
- Gonzalez, D., Vieira, M. J., y Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214-230. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>.
- Hunt, F. (2008). *Dropping Out from School: A Cross Country Review of the Literature. Project Report*. Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE). Falmer. <https://eric.ed.gov/?id=ED504047>.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (s.f.). *Medición de la Vulnerabilidad Multidimensional del Estudiante*. <https://www.junaeb.cl/medicion-la-vulnerabilidad-ivm>.
- Kaplan, A., y Yahia, Y. (2017). High School Students Academic Casual Attributions in the Cultural-Political Context of the Arab School System in Israel. *Intercultural Education*, 28(1), 60-74. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1271558>.
- Manandhar, N., y Sthapit, A. (2012) Determinants of primary school dropout in Nawalparasi District. *Journal of College of Medical Sciences*, 6(4), 14-18. <https://doi.org/10.3126/jcmsn.v6i4.6720>.
- Marlow, S., y Rehman, N. (2021). The relationship between family processes and school absenteeism and dropout: a meta-analysis. *Educational and Developmental Psychologist*, 38(1), 3-23. <https://doi.org/10.1080/20590776.2020.1834842>.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101122512006000200002&lng=es&tlng=es.
- Meo, A. (2014). Something old, something new: Educational inclusion and head teachers as policy actors and subjects in the city of Buenos Aires. *Journal of Education Policy*, 30(4), 562-589. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.976277>.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2017). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)*. http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casenmultidimensional/casen/docs/Resultados_educacion_casen_2017.pdf.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Orientaciones pedagógicas para la promoción de la retención escolar*. División General de Educación del MINEDUC. <https://escuelasarriba.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/125/2021/04/orientaciones-retencion-escolar-final-web.pdf>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Indicadores de la Educación en Chile 2019*. Centro de Estudios del MINEDUC. <https://centroestudios.mineduc.cl/publicaciones-ce/publicaciones-estadisticas-2/publicaciones-nacionales/>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Orientaciones para elaborar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en establecimientos de Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2032/mono-797.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Lineamientos generales del Plan de Retención Escolar*. MINEDUC. https://www.senado.cl/site/presupuesto/2017/cumplimiento/Gllosas%202017/cuarta_subcomision/09%20Educación/04-1914Educacion.pdf.

- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Orientaciones para la elaboración de un proyecto educativo institucional (PEI) desde la educación ambiental*. MINEDUC-MMA. https://educacion.mma.gob.cl/wp-content/uploads/2015/09/Orientaciones_para_la_Elaboracion_de_un_Proyecto_Educativo_Institucional_Ambiental-1.pdf.
- Ministerio de Educación de Chile. (s.f). *Retención escolar*. MINEDUC. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Estandares-e-indicadores-de-calidad/Indicadores-de-Desarrollo-Personal-y-Social/90161:Retencion-escolar>.
- Mokibelo, E. B. (2014). Why we drop out of school: Voices of san school dropouts in Botswana. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 43(2), 185-194. <https://doi.org/10.1017/jie.2014.26>.
- Mughal, A. W. (2020). Secondary school students who drop out of school in rural Pakistan: The perspectives of fathers. *Educational Research*, 62(2), 199-215. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755604>.
- Mughal, A., y Aldridge, J. (2017). Head Teachers' Perspectives on School Drop-Out in Secondary Schools. *Rural Punjab, Pakistan, Educational Studies*, 53(4), 359-376. <https://doi.org/10.1080/00131946.2017.1307196>.
- Murphy-Graham, E., Pacheco, D., Cohen, A. K., y Valencia, E. (2021). Examining school dropout among rural youth in Honduras: Evidence from a mixed-methods longitudinal study. *International Journal of Educational Development*, 82, 102329. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.10232>.
- Nairz, E., y Feldmann, K. (2016). Teachers' views on the impact of teacher–student relationships on school dropout: a Bourdieusian analysis of misrecognition. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1230881>.
- Román, M. (2009). Abandono y deserción escolar: Duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 5-9. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/editorial.pdf>.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>.
- Rose, R., y Bowen, N. (2021). The effect on high school drop-out of a middle school relevance intervention. *The Journal of Educational Research*, 114(6), 526-536. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1993123>.
- Rumberger, R. (2019). *The Economics of High School Dropouts*. Entry for The Encyclopedia of the Economics of Education (2nd Ed.). https://www.researchgate.net/publication/338665702_The_economics_of_high_school_dropouts.
- Senavirathna, R. M. N. N., y Senavirathna, R. M. N. S. (2019). School Dropout among Young Girls in the Estate Sector in Matale District of Sri Lanka. *International Journal of Governance and Public Policy Analysis*, 1(1), 117-140. <http://dr.lib.sjp.ac.lk/handle/123456789/8891>.
- Sublett, C., y Rumberger, R. (2018). *What is California's High School Graduation Rates? Policy Analysis for California Education*. https://edpolicyinca.org/sites/default/files/HS_Grad_Rate_online.pdf.
- UNICEF. (2015). *El argumento en favor de la inversión en la educación y la equidad* (Resumen ejecutivo). <https://www.unicef.org/panama/media/961/file/Argumento%20en%20favor%20de%201a%20inversion%20en%201a%20educacion%20y%201a%20equidad.pdf>.

- Villalobos, C., y Salazar, F. (2014). *Proyectos Educativos en el sistema escolar chileno: una aproximación a las libertades de enseñanza y elección*. Centro de Políticas Comparadas de Educación. Universidad Diego Portales.
- Wilson, S., y Tanner-Smith, E. (2013). Dropout prevention and intervention programs for improving school completion among school-aged children and youth: a systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 4(4), 357–372. <https://doi.org/10.5243/jsswr.2013.22>.
- Zuilkowski, S., Jukes, M., y Dubeck, M. (2016). “I Failed, No Matter How Hard I Tried”: A Mixed-Methods Study of the Role of Achievement in Primary School Dropout in Rural Kenya. *International Journal of Educational Development*, 50, 100–107. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.07.002>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).